СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:

ОРГАНИЗАЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ

Волгоградская региональная общественная организация
«Поддержка профессионального становления педагогов-дефектологов»
Волгоградское издательство ООО «Учитель»
Департамент по образованию администрации г. Волгограда
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
Кафедра специальной педагогики и психологии

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОРГАНИЗАЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ, ТЕНОЛОГИИ

Материалы II Международного научно-методического семинара

Волгоград, 30-31 октября 2012 года

Волгоград
Издательство «ВолГУ»
2012

Составители:

Е.А.Лапп (отв.ред.) канд.пед.наук

Е.В. Шипилова, ст.преп.

М.А. Дворецкая, ст.преп.

Все материалы, представленные в сборнике, печатаются в авторской редакции.

Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии. Материалы II международного научно-методического семинара. Волгоград, 30-31 октября 2012 года / сост. Е.А. Лапп, Е.В.Шипилова, М.А. Дворецкая. – Волгоград: Изд-во «ВолГУ», 2012. – 255 с.

ISBN 978-5-7057-3325-5

В сборник включены статьи участников научно-методического семинара «Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии», организованного и проведенного Волгоградской региональной общественной организацией «Поддержка профессионального становления педагогов-дефектологов» и ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»при поддержке Волгоградского издательства ООО «Учитель» 30-31 октября 2012 года.

Описаны модели и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими психофизические особенности развития, рассмотрены ценностные основания специального и интегрированного образования, а так же вопросы подготовки кадров для специального и интегрированного образования с позиций компетентностного подхода.

Адресовано учителям специального и интегрированного образования, преподавателям вузов, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 37.0
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

Азина Е.Г. Детский фольклор как средство решения задачи коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ЗПР
Акимова О.И., Бакаева Е.А. Место внеурочной деятельности в формировании профессионального самоопределения учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида
Аленкина О. А. Методические рекомендации к урокам русского языка по изучению профессиональной терминологии
Аликова О.И. Динамика формирования предметной деятельности и развития мелкой моторики у детей раннего возраста
Ананьева О.Б.Факторы влияния на становление коммуникативной активности детей первого года жизни в условиях детских домов
Андропова А.В. Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в оздоровительном учреждении санаторного типа
Арзамасцева П.П. Особенности развития психомоторных функций у детей с ЗПР
Барбарош Т.В. Использование музыки на логопедических занятиях в ДОУ общеразвивающего вида
Белая Т.Я. Формирование первичных познавательных интересов и игровых умений у детей с задержкой психического развития
Бородаева Г.Г., Кубраченко Н.В. Проблема формирования коммуникативной компетентности подростков с нарушением интеллекта средствами ролевой игры
Буланова Л.В. Значение игры в развитии ребенка с нарушенным слухом
Буштер И.В. О работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: диалог с В.А. Сухомлинским
Былинская Е.С. Организация работы учителя-дефектолога с родителями дошкольников с нарушением слуха (из опыта работы)
Варакина Н.А. Особенности игр детей с нарушением слуха
Васильева Л.В. Некоторые аспекты формирования начальных графомоторных навыков у детей 5-7 лет, имеющих 3 уровень тяжести ДЦП в форме спастической диплегии
Вершинина Г.П., Фоменко О.П. Мнемотаблицы как средство развития лексико-грамматического строя речи на занятиях по формированию предметных представлений у дошкольников с нарушениями зрения
Вершинина Г.П., Емельянова М.Н. Программа «Азбучка»
Геровская Н.В. Развитие полисенсорного восприятия детей 3-4 лет со зрительной депривацией посредством системы дидактических игр
Гиздатов Г.Г. Эксклюзив казахстанского инклюзива
Горинова М.Н. Кружковая деятельность «маленький книголюб» как один из институциональных механизмов социализации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития
Горинова М.Н. Мелкая моторика как средство развития сенсорных эталонов у дошкольников с ЗПР

Дворецкая М.А., Трубченко Л.П. Развитие интереса к изучению жестового языка у студентов
Дмитриева Т.В. Дистанционное образование (сопровождение) на школьном логопедическом пункте
Епифанова О.В. Путь от логопедического воздействия к логопедическому взаимодействию. Развитие коммуникативной компетентности учителя-логопеда
Киселева Е.В., Пыркова Д.С. Взаимосвязь учителя-дефектолога (тифлопедагога) с родителями неорганизованных детей, имеющих нарушения зрения в рамках консультативного пункта
Козлова О.В. Внедрение профессиональных модулей в обучение студентов-инвалидов в условиях среднего профессионального образования
Колесникова В.В. Проблема обучения детей со сложной структурой дефекта
Коргун Л.Н. Использование игры для социальной адаптации умственно отсталых дошкольников
Кудряшова М.А. Деятельность – условие познания детьми с нарушением слуха социальной действительности
Ладонина Е.Ю., Рязанова Л.В. Развитие навыков эмоционального общения у детей с проблемами в развитии через театрализованные игры
Лапп Е.А. Реализация преемственности в освоении методических компетенций бакалаврами специального (дефектологического) образования
Москвина А.В. Духовные ценности образования как условие подготовки специального педагога
Мюллер Н.А., Нестерова Л.В. Игротерапия: методика формирования и развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития
Овчинников А.В., Протасова Е.А. Семейные речевые практики и двуязычие
Олейник Л.Н. Дошкольное образование: если реформировать, то зачем?
Пахомова Л.Е. Приемы работы над предложением в 6 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида
Романенко О.А. Технология развития речевых и психомоторных функций у детей с задержкой психического развития 5-6 лет в рамках специально-организованной деятельности посредством логоритмики
Рыбакина Л.А. Формирование предметной деятельности у детей с детским церебральным параличом
Самоделкина Н.С. Программа дополнительного образования детей 3-4 лет
Сидоренко О.А. Музейная педагогика в детском саду как условие успешной социализации дошкольников с проблемами в здоровье и развитии
Синицына М.С. Художественный текст и его понимание в процессе развивающего обучения
Суржанская В.А. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ
Тверская О.Н. Понятие «готовность к самореализации ребенка с особыми образовательными потребностями» в контексте взаимосвязи основных категорий общей и специальной педагогики

Федосеева Е.С. Преемственность в формировании личностной саморегуляции у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих трудности в обучении
Цэдашиева В.Л. Интегрированный урок – эффективная форма обучения детей в коррекционной школе
Чернышова А.В. Дети с задержкой психического развития: теория проблемы
Шаламыгина Д.П. Использование мультимедийной презентации в работе над произношением дошкольников с нарушением слуха
Шатрова С.А., Парамонова Г.И. Проведение дифференциальной диагностики недоразвития речи у старших дошкольников воспитателем ДОУ
Шипилова Е.В. Технология обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития
Ярошик О.В. Педагогические средства реализации содержания коррекционной работы в условиях музыкальных занятий с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

АЗИНА Е.Г.

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

В последние десятилетия в общеобразовательных школах неуклонно растет число детей, испытывающих трудности в обучении. Как показали исследования М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, И.Ф. Марковской, М.Н. Фишман, Н.А.Никашиной, Р.Д.Тригер и др., большую часть контингента учащихся с трудностями в обучении составляют дети, специфические особенности которых квалифицируются как «задержка психического развития».

Ведущей тенденцией современной системы специального образования является интеграция и инклюзия лиц с особыми образовательными потребностями (к которым относятся дети с ЗПР) в среду нормально развивающихся сверстников (Н.Н. Малофеев, В.И. Трофимова, У.В. Ульенкова, Е.Л. Инденбаум и др.). Кроме того, повсеместное свертывание классов коррекционно-развивающего обучения и классов выравнивания вынуждает детей с ЗПР обучаться в массовых классах, и, нередко, по усложненным программам. Следовательно, сегодня как никогда остро стоит проблема организации и содержания коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.

Учебная деятельность младших школьников с ЗПР характеризуется качественным своеобразием, поскольку зависит от особенностей развития их внимания, памяти, мышления и речи. Формирование познавательной деятельности требует специального построения учебного процесса,

организация которого позволила бы усваивать содержание программного материала и способствовала бы развитию рассматриваемой категории учащихся. Этот процесс станет эффективным в том случае, если в нем будут использоваться содержание, формы и методы, соответствующие психолого-педагогическим особенностям детей с ЗПР младшего школьного возраста. Большую помощь в создании наиболее благоприятных условий для обучения этих детей в условиях общеобразовательных школ, с нашей точки зрения, может оказать ***детский фольклор***.

Традиционная русская культура многими учеными трактуется как одна из форм проявления национального самосознания, и что особенно важно, как средство и механизм его стимулирования, как способ возвращения утраченных духовных ценностей, нравственно-этических норм поведения, межчеловеческих и межпоколенных отношений. Детский фольклор, являющийся неотъемлемой частью национальной культуры,вызван к жизни именно педагогическими потребностями народа. Г.С. Виноградов подчеркивал, что «детский фольклор – не случайное собрание бессвязных явлений и фактов, представляющее собою «маленькую провинцию» фольклористики, интересную для психолога и представителя научной педагогической мысли…, а полноправный член в ряду других, давно признанных отделов фольклористики» [1]. Только глубокое и всестороннее знание психологии детского возраста могло послужить основой для создания детского фольклора, имеющего жанры поэзии, особые для каждого периода жизни ребенка.

Детский фольклор включает целую систему музыкально-поэтических жанров, объединенных по общности поэтики, музыкального строя и бытовым функциям в *фольклор материнства и детства* (колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки), *малые фольклорные жанры* (загадки, пословицы, поговорки), *словесные игры* (скороговорки, каламбуры, перевертыши, считалки, жеребьевки),*детские народные сказки* и др. В детском фольклоре четко прослеживается формообразующая роль внеэстетических, в первую очередь педагогических функций. «Едва ли можно найти материал более близкий, затрагивающий интересы и потребности детского возраста и потому самый занимательный, чем тот, который связан с детским бытом, с повседневной жизнью, который возник, вырос и развился из исканий высокой радости детской народной массы» (Г.С. Виноградов). А такие атрибутивные признаки детского фольклора как простота конструкций и лаконичность, несложный и динамично развивающийся сюжет, использование повторов и параллельных конструкций, запоминающиеся образы и наглядность, понятность и доступность словаря, четкий внутренний ритм – все это в полной мере отвечает потребностям и особенностям развития детей с ЗПР.

Произведения детского фольклора, в отличие от произведений литературных, есть средство решения определенных прагматических задач. К общим функциям детского фольклора относят развлекательную, эстетическую, этическую, дидактическую, нравственную, познавательную,

информативную, магическую, ритуальную, утилитарно-практическую, воспитательную, мнемоническую [2, 3]. *Г.Л. Пермяков в*едущей функцией большинства жанров детского фольклора считает моделирующую функцию, сущность которой заключается в том, что дается словесная (или мыслительная) модель той или иной жизненной (логической) ситуации. Дидактичность позволяет детскому фольклору сообщать ценностные ориентиры и предлагать рациональные типы поведения в различных ситуациях [4]. Полифункциональность обеспечила сохранение педагогической значимости детского фольклора в современных условиях, когда одни функции были заменены другими, до этого второстепенными.

Поднимая вопрос влияния детского фольклора на речевое развитие учащихся с ЗПР, можно вспомнить слова С.Ф. Елеонского, который утверждал, что «то, что зачастую с трудом дается на уроках по развитию речи, легко и живо воспринимается детьми, овладевающими устной народно-поэтической традицией». В.П. Аникин, М.Н. Мельников, И.О. Капица, Н.И. Кравцов, С.Г. Лазутин, А.М. Московский и др. отмечали, что язык детского фольклора очень выразителен, наполнен обилием лексических и синтаксических приемов, разнообразных изобразительно-выразительных средств, многочисленными поэтическими оборотами, устойчивыми выражениями, фразеологическими оборотами, метафорами, олицетворениями и аллегориями.

Таким образом, детский фольклор, вызванный к жизни «едва ли не исключительно педагогическими надобностями народа», может оказать неоценимую помощь в решении задач коррекционно-речевого развития младших школьников с ЗПР. Детская фольклорная культура, интегрируя в себе художественно-творческие, коммуникативные, познавательные и логические операции, способствует развитию памяти, образного мышления, развивает быстроту умственных реакций, наблюдательность, формирует способности к синтезу, анализу, сравнению, сопоставлению, построению высказываний, учит рассуждать, доказывать, строить умозаключения. В произведениях детского фольклора народный опыт уже отобрал самые естественные и необходимые формы развития речи, поэтому овладевая фольклорным языком, ребенок значительно раздвигает узкие рамки собственного познания, приобщается к уровню знаний, достигнутых народом, получает возможность закреплять в речи личный опыт и использовать его в качестве краткой, емкой формы коммуникации. Эстетическая природа всех рассмотренных жанров предопределяет незатухающий интерес к ним детей, способствует установлению ассоциативных связей между рассудком и чувствами ребенка, снятию напряжения и созданию эмоционального фона в общении, и тем самым становится побуждающим и одновременно исключающим принуждение универсальным средством педагогического воздействия на воспитуемых. Простота и лаконичность произведений детского фольклора делают их эффективным коррекционным средством решения сложных задач преодоления задержки психического развития, и поэтому детское устное

народное творчество может с успехом быть использовано в учебно-воспитательном процессе.

Литература

1. Виноградов Г.С. Детский фольклор // Из истории русской фольклористики. – Л., 1978. – С. 188
2. Гусев В.Е. Полифункциональность фольклора / В.Е. Гусев / Македонский фольклор. – 1976. - № 18. – с. 7-15
3. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: Учебник для высших учебных заведений.- М.: Флинта: Наука, 1998. – 400 с.: ил.
4. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков. – М.: Наука, 1988. – 236 с.

АКИМОВА О.И., БАКАЕВА Е.А.

МЕСТО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА

Нестабильная экономическая и социально-политическая ситуация в современном российском обществе, постоянно меняющиеся условия жизни каждого человека, многообразие идеологических установок, плюрализм мнений требуют от него постоянного самоопределения. Каждый человек вынужден определять своё отношение не только к процессам, происходящим в обществе и в его собственной жизни, но и ко всему непосредственному окружению – той общности, к которой принадлежит. Он должен уметь отстаивать собственные ценности, брать на себя ответственность за реализацию их в своей жизнедеятельности, то есть выстраивать свою позицию. Не является исключением и профессиональное самоопределение.

Молодые люди, оканчивающие специальные (коррекционные) школы для детей с умственной отсталостью и вступающие в самостоятельную жизнь, часто не готовы к разрешению этой задачи. Ежегодно в России выпускниками специальных (коррекционных) школ для детей с умственной отсталостью становятся около 2,5 тысяч человек. Выходя за порог школы, где им было комфортно, немногие выпускники определяются с правильным выбором профессии, которой они могут овладеть.

В основе беспроблемного решения названной задачи лежит профессиональное самоопределение. Весьма ценной для предмета рассмотрения является мысль Климова Е.А. о том, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самое деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь…» [5, с. 121].Делая выводы о рассуждениях Е.А. Климова, можно сказать, что профессиональное самоопределение сводится к одномоментному акту выбора профессии и заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности. Однако это далеко не так: профессиональное самоопределение продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

В связи с этим, нам представляется, что к вышеприведенному высказыванию Е.А. Климова необходимо сделать дополнение, вследствие

которого под профессиональным самоопределением мы будем понимать поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Проблема профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) VIII вида привлекает внимание учёных и практиков в связи с её высокой значимостью в деле адаптации и социализации учащихся с умственной отсталостью к самостоятельной жизни (А.А. Гнатюк [2], Г.М. Дульнев [64, В.В. Коркунов [6], С.Л. Мирский [7] и др.).

Проблема профессионального самоопределения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида сложна. Недостаток интеллекта составляет главную часть нарушенного механизма профессионального самоопределения.

На начальных этапах формирования профессионального самоопределения у умственно отсталых учащихся особых расхождений с нормой не наблюдается. Сложности начинаются в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения – профессиональной направленности и профессионального самосознания, когда перед умственно отсталыми школьниками встает проблема соотнесения своих интересов, способностей, представлений со своими реальными возможностями.

Данные исследований О. К. Агавеляна [1], З. Добрева [3] и др., свидетельствуют о том, что процесс профессионального самоопределения умственно отсталых учащихся происходит часто стихийно, под влиянием случайных, сиюминутных факторов и условий.

Изучение и анализ современной ситуации в специальной (коррекционной) школе VIII вида позволили выявить причины, затрудняющие выбор профессиональных намерений учащихся: недостаточное знание учащимися мира профессий; низкая культура психологических знаний учащихся, недостаточная осведомленность о своих способностях, индивидуально-психологических особенностях, склонностях; отсутствие знаний о профессиональной пригодности; несоответствие их профессиональных, физических, интеллектуальных возможностей той оценке, которую они себе дают, их притязаниям.

Одним из эффективных средств формирования профессионального самоопределения учащихся выступает внеурочная деятельность. «Внеурочная деятельность – целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности детей после занятий на уроках, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности» [8 с.69].

Сальцева С.В. в своём исследовании отмечает, что внеурочная деятельность представляет собой пространство освоения социокультурного опыта и общечеловеческих ценностей и выступает предпосылкой порождения мотивированного целеполагания и целереализации задач профессионального самоопределения.

В рамках формирования профессионального самоопределения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида необходимо предоставить возможность ознакомления с миром профессий, которыми реально могут овладеть выпускники. Это можно осуществить за счет факультативных занятий, элективных курсов по выбору и дополнительного образования (организация работы кружков, секций). Важно, чтобы внеурочная деятельность имела общественную направленность, чтобы учащийся видел, что то дело, которым он занимается, нужно и полезно обществу. Очень важна опора на инициативу и самодеятельность, особенно в условиях организации дел в школе, где учителя многое делают за ребят. Если этот принцип правильно реализуется, то любое дело воспринимается школьниками так, как будто оно возникло по их инициативе. Также возможно при необходимости упростить содержание материала, предназначенного для восприятия учащимися с умственной отсталостью. Вместе с тем особенности работоспособности и психофизические возможности учащихся с нарушением интеллекта как показатели пригодности к отдельным видам труда, недостаточно изучены. Клинико-психологические характеристики дефекта отражаются на интересах и мотивах выбора профессии.

В вопросе формирования профессионального самоопределения надо акцентировать внимание не только на перспективу, на будущее, но и на реальную возможность овладения специальностью, которая приносила бы учащимся специальной (коррекционной) школы VIII вида удовлетворённость работой, реализацию своих потенциальных возможностей.

На основании вышеизложенного нами разработана и апробирована программа, направленная на формирование профессионального самоопределения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида во внеурочной деятельности, включающая:

– комплекс методов, методических приёмов и педагогических условий поэтапного формирования профессионального самоопределения учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида;

– комплекс внеурочных занятий, разработанных для каждого этапа формирования профессионального самоопределения учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида во внеурочной деятельности;

– содержание совместной деятельности учителя и учащихся на каждом этапе процесса формирования профессионального самоопределения учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида во внеурочной деятельности;

– методические рекомендации для учителя по организации процесса формирования профессионального самоопределения учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида во внеурочной деятельности.

В процессе профессионального самоопределения учащихся с умственной отсталостью необходимо следовать следующим принципам:

1. Уважение различных видов труда.

2. Культивирование идеи развития и максимального использования качеств человека в рамках профессиональной пригодности.

3. Активизация процесса профессионального самоопределения.

4. Учёт индивидуальных особенностей, личностных качеств в профессиональном самоопределении.

5. Действие в интересах выпускника, выбирающего профессию.

В ходе изучения научной литературы определены факторы, влияющие на формирование профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школVIII вида: *объективные* (состояние здоровья учащихся, социально-экономические условия жизни людей, духовная культура общества, освещение профессий в средствах массовой информации, имеющаяся сеть учреждений начального и среднего профессионального образования, учебно-производственных комбинатов и др.) и *субъективные* (желание выпускников получить профессиональное образование, их мотивы выбора профессии, интерес к профессии, внутреннее побуждение учащихся к самореализации и определению жизненных перспектив, направленность личности на будущую профессию и др.).

В результате проведенного исследования выявлено, что во внеурочной деятельности учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида потенциально заложены условия формирования их профессионального самоопределения. Педагогическая ценность внеурочной деятельности для решения вопросов профессионального самоопределения учащихся данной категории заключается в своевременном выявлении индивидуальных возможностей и потенциала человека, совокупности использования педагогических средств, форм, методов и педагогических условий ее организации, способствующих эффективному формированию профессионального самоопределения. Поскольку внеурочная деятельность является добровольной и нерегламентированной, она является одним из эффективных средств формирования профессионального самоопределения учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида.

Таким образом, процесс формирования профессионального самоопределения – длительный процесс, представляющий собой поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение учащихся с умственной отсталостью затруднено в связи с бедностью жизненного опыта, ограниченностью знаний, неточностью понятий, представлений, незрелостью чувств, интересов, неадекватностью самооценки. Ведущая роль в формировании профессионального самоопределения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида отводится внеурочной деятельности.

Литература

1. Агавелян, О. К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы / О.К. Агавелян // Дефектология. – 1974. – № 1. – С. 3 – 5.

2. Гнатюк, А. А. Подготовленность выпускников вспомогательной школы к профессиональному труду / А. А. Гнатюк // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 8-13.
3. Добрев, З. Некоторые условия эффективной профессионально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы / З. Добрев // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 25–26.
4. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М.: Просвещение, 1965. – 185 с.
5. Климов, Е.А. Как выбирать профессию: книга для учащихся старших классов / Е.А. Климов. – Москва [б. и.], 1988.
6. Коркунов, В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ / В. В. Коркунов. – Свердловск : [б. и.], 1990. – 134 с.
7. Мирский, С. Л. О путях развития профессиональной подготовки воспитанников вспомогательной школы / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 4–5.
8. Сальцева, С.В. Самореализация во внешкольных объединениях как условие профессионального самоопределения учащихся / С.В. Сальцева // Проблемы самоопределения молодежи в новых социально-экономических условиях. – Кемерово [б.и.], 1995. – С.23–32.

АЛЕНКИНА О.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Правильный выбор профессии – ответственный момент в жизни каждого выпускника. Еще в конце XIX – начале XX в.в. ученые и общественные деятели пришли к мысли, что следует помочь молодежи выбирать такие профессии или круг профессий, в которых каждый лучше проявит свои способности, принесет больше пользы обществу.

Основная задача коррекционной школы VIII вида – состоит в том, чтобы научить учащихся с отклонениями в развитии адаптироваться в современных жизненных условиях. Поэтому главное свое назначение мы видим в подготовке выпускников к самостоятельной профессионально-трудовой жизни. Для этого необходимо дать выпускнику такие знания, которые выполняют развивающую функцию, и способствуют приобретению социального опыта.

Чтобы добиться положительных результатов в овладении трудовых навыков, на уроках русского языка и чтения нужно знакомить учащихся с профессиональной терминологией, которая необходима для восприятия учебного материала на уроках труда. Так как для учащихся с умственной отсталостью характерно недоразвитие и нарушение речи, что обуславливает специфику обучения их русскому языку в ГКС(к)ОУ VIII вида. Она выражается в том, что программа образования носит в основном элементарно-практический характер, при этом ведущим принципом, объединяющим и организующим все разделы программы, является развитие речи.

Русский язык должен служить связующим звеном между учением, производственным трудом и социальной адаптацией учащихся. На уроках необходимо осваивать профессиональную терминологию и те звенья социальных структур, которые позволяют в полной мере выпускникам коррекционных школ комфортно жить в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои жизненные потребности. Подача материала по языковым умениям и чтению должна преподаваться на более доступном уровне для умственно отсталых школьников, что будет гарантировать качественный прирост знаний, умений и навыков в данном разделе. Органично вольется в трудовое и социальное содержание и, наоборот, насыщение общеобразовательных дисциплин реалиями профессионального труда может носить корректирующий характер в обучении и воспитании умственно отсталых школьников.

Учащиеся с отклонениями в умственном развитии в силу своих психофизических возможностей не могут правильно строить диалог, объяснять, рассуждать, заполнять необходимые деловые бумаги. Это происходит из-за того, что их словарный запас очень беден. В связи с этим нами были разработаны методические рекомендации к урокам русского языка по изучению профессиональной терминологии в 9-м классе, направленные на развитие коммуникативной функции речи через содержание материала. На уроках происходит неразрывная связь с трудовым обучением, где учащиеся изучают русский язык как средство общения, речевой деятельности, межкультурной коммуникации. Это происходит путем развития словарного запаса, изучения профессиональной терминологии, работы над связной речью и деловым письмом.

Русский язык в специальной (коррекционной) школе является одним из основных предметов. От года к году обучение письму и чтению учебным планом отводится от 20 до 50% учебного времени. Необходим индивидуальный подход в изучении материала учащимися, для чего от учителя потребуется активность в разработке упражнений, которые бы носили профессиональную направленность. Такие упражнения преследуют две цели: *во-первых*, идет целенаправленное изучение программного материала; *во-вторых*, идет приобретение теоретических и практических навыков, которые будут востребованы на уроках трудового обучения. Все это работает на достижение главной цели коррекционно-образовательных учреждений – подготовить учащихся к социальным нормам бытия и самостоятельной трудовой жизни, с последующим повышением своей профессиональной квалификации в профессиональном училище и успешным сотрудничеством с современным рынком труда.

Профориентационная направленность в изучении русского языка проходит на уроках через все виды работ: словарную работу, развитие речи, освоение делового письма и др.

Развитие словарного запаса. У школьников с умственной отсталостью отмечается бедность словаря и ограниченное его применение из-за недостаточного владения понятиями. Принимая во внимание ограниченность словарного запаса, неполноту личного опыта из-за коммуникативных затруднений, на всех этапах школьного обучения идет расширение лексики, освоение грамматических конструкций. Увеличение активного словаря

школьников происходит в процессе общения: расширение круга их социальных познаний влечет за собой обогащение словаря. Важную роль при этом играет специальная словарная работа, организованная учителем на уроке.

Словарная работа тесно связана с формированием понятий и развитием логического мышления школьников. Правильный подход к словарной работе помогает учащимся преодолеть трудности в овладении значениями и фонетической структурой слова, у них развиваются навыки самостоятельного совершенствования словаря. Вся словарная работа ведется в процессе специальных упражнений на уроке, а также в ходе экскурсий и воспитательных мероприятий внутри и вне школы. Дополнительные возможности расширения словаря дает учащимся содержание уроков трудового обучения (освоение профессиональной терминологии). Профориентационное содержание, задает тематику и настрой урока, объединяет разрозненные задания общей идеей. Это работает на поддержание интереса к учебному процессу, обеспечивает разнообразие заданий на уроке, расширяет его содержательные рамки.

Например, учебная тема: ***«Связь имени прилагательного с именем существительным»***

Профориентационное содержание:«Художественная мастерская»

Задание: Составьте и запишите свой портрет, используя слова в скобках.	Я *(веселый, часто улыбаюсь, грустный, не люблю улыбаться)* У меня (*голубые, серые, карие, черные)* глаза, как у *(мамы, папы)* Нос *(прямой, курносый, слегка вздернутый, с горбинкой)* Губы *(тонкие, пухлые, прямые)* Лицо *(овальное, круглое, треугольное)* У меня *(светлые, русые, каштановые, темно-русые)* волосы Они у меня *(короткие, средней длины, очень длинные)* Я *(среднего, маленького, высокого)* роста Я люблю *(петь, рисовать, танцевать, играть в футбол…)* Я занимаюсь в *(швейной, столярной мастерской)*
Задание: Ответь на вопросы	Тот, кто рисует картины природы, пейзажи – *пейзажист;* Тот, кто изображает человека – *портретист;* Тот, кто рисует животных – *анималист;* Тот, кто изображает сцены сражений, битв – *баталист;* Тот, кто смешно изображает человека и его недостатки – *карикатурист;* Тот, у кого на картинах море, волны, шторм – *маринист.*
Знакомство с профессиями	**Художник –** человек, который творчески работает в какой-нибудь области искусства, выполняет работу с большим художественным вкусом.

Словарная работа с профессиональной лексикой. В ГКС(к)ОУ VIII вида профессионально-трудовая направленность проводится по распространенным рабочим специальностям: швея, цветовод, плотник, младший обслуживающий персонал. Для более продуктивного восприятия учебного материала на уроках труда на уроках русского языка происходит освоение единой профессиональной терминологии. Учителя используют на своих уроках терминологию слесарной, швейной профессий *(манекен, лекало, фальцебель, шпунтубель и т.д.*). Средствами русского языка и чтения формируется способность к аналитическому восприятию текста, что, несомненно, имеет большое значение на уроках труда при работе над

предметно-технологической картой, инструкциями, чертежами и другой документацией. Важно, чтобы учащиеся не только умели выполнить то или иное производственное задание, но и сформулировать его, словесно охарактеризовать и оценить. Происходит знакомство с содержанием труда по профессиями. Устанавливаются связи между занятиями по русскому языку и производительным трудом, что тоже работает на активизацию профессионального словаря, служит закреплению в памяти нужной терминологии, связанной с трудовой деятельностью. Содержание программы и добавление в нее специфических терминов по трудовому обучению включает в себя занимательные упражнения, ребусы, загадки. Данный материал помогает учащимся достичь уровня знаний и умений, который необходим для социальной адаптации, а также развивает способность к эмоциональному и эстетическому восприятию упражнений-диалогов, посвященных трудовой тематике.

Например, учебная тема: **«Состав слова»**

Профориентационное содержание: «Швейная мастерская»

Задание:Составьте и запишите диалог работника с новым мастером закройного цеха.	*Мастер:*Какие виды одежды вы изготавливаете в вашей бригаде? *Работник:* В настоящее время мы изготавливаем легкую одежду. *Мастер:* Над какими видами одежды работает лично вы? *Работник:* Вместе со всеми я заканчиваю работу над поясной одеждой. Мы пошили комплект юбок для танцевального ансамбля. Завтра начинаем шить плечевую одежду: блузки и легкие жакеты. *Мастер:* Из каких тканей вы собираетесь их шить? *Работник:* Блузки – из натурального и искусственного шелка, а жакеты – из полиэстера. *Мастер:* Какой силуэт в одежде этой линии является ведущим? *Работник*: Для блузок выбран прямой силуэт, а для жакетов – полуприлегающий.
Знакомство с профессиями	**Швея –** работница, занимающаяся шитьем, а также (устаревшее) вообще порт **Портной** (устар.)–мастер, специалист по шитью одежды. **Закройщик** – мастер по закрою материала для шитья обуви, платья. **Ателье –** мастерская по пошиву одежды. **Модельер** – человек, который придумывает новые фасоны одежды. **Модель –** человек, который показывает образцы новой одежды.

Работа над связной речью. Характерная особенность школьников с умственной отсталостью – низкий уровень развития мышления, недоразвитие и нарушение речи. Специфика их обучения по русскому языку выражается в том, что ведущим принципом, объединяющим и организующим все разделы программы, является развитие речи. Научными исследованиями доказано, что основным инструментом мышления является речь. Большое внимание на уроках уделяется формированию навыков связной письменной и устной речи, т.к. возможности школьников излагать свои мысли, особенно в письменной форме, весьма ограничены. В связи с этим ведется постоянная работа по развитию их фонематического слуха и правильного произношения, обучению правильности построения предложений, связному устному и письменному высказыванию. Делается это путем проговаривания всех этапов работы, активизации пассивного и активного словарей учащихся. Для подачи нового

материала от учителя требуется особый подход, специальная методика. Разъяснение ведется на доступном языке и сопровождается показом таблиц, схем, предметов, сопровождается ответами на поставленные вопросы, сочинением подписей под серией рисунков, работой с деформированным текстом, устное и письменное оформление интервью. Это создает основу, позволяющую учащимся старших классов овладеть такими видами работ, как изложение и сочинение с привлечением сведений из личных наблюдений, практической деятельности, прочитанных книг.

Например, учебная тема: **«Сложные, сложно-сокращенные слова»**

Профориентационное содержание: «Сельскохозяйственный труд»

Задание: Составь связный рассказ (О каких профессиях ты узнал из текста? Объясни, чем занимаются люди данных профессий).	Земля и люди Часто не хватает рабочих рук. Работа эта важная и труд…емкая. Наш колхоз занимается овощ…водством и животн…водством. На помощь пришли старш…классники. Хорошо работают труд…любивые ребята. В бригаде есть животн…воды, пол…воды, овощ…воды, строители и механизаторы. Школьники с успехом выращивают турнепс, сахарную свеклу и другие корн…плоды.
Знакомство с профессиями	**Агроном –** специалист по возделыванию сельскохозяйственных культур. **Овощевод** – специалист по овощеводству. **Овощеводство –** выращивание овощейкак отрасль растениеводства. **Доярка –** работница, которая доит коров и ухаживает за ними. **Конюх –** работник коневодческой фермы, занимающийся заготовкой кормов, уборкой конюшен, уходом за лошадьми. **Скотник –** работник животноводческой фермы, занимающийся заготовкой кормов, уборкой помещений, уходом за животными. **Чабан –** пастух, преимущественно пасущий овец. **Скотоводство –** разведение крупного рогатого скота как отрасль животноводства. **Ферма –** животноводческое подразделение в хозяйстве совхоза, а также специализированное звероводческое хозяйство.

Деловое письмо. Специфическим видом развития связной письменной речи является правильность оформления деловых бумаг. Данная работа является связующим звеном между настоящим и в ближайшем будущем, так как сразу после окончания школы выпускнику приходится заполнять ряд деловых бумаг (заявления, анкетные данные и т.д.). На уроках русского языка учащиеся не только работают с деловыми бумагами, но изучают инструкции, работают с памятками по использованию бытовых приборов и т.д.

В старших классах школьникам прививают навыки делового письма. Обучение осуществляется по двум направлениям. *Первое* – получают образцы и упражняются в оформлении деловых бумаг (бланков, телеграмм, квитанций, доверенность и т. д.). *Второе* – формируют навыки четкого, правильного, логического и краткого изложения своих мыслей в письменной форме. Это касается стандартных деловых бумаг, связанных с поступлением на работу: написание заявления, автобиографии, резюме, расписки, и т.д. Такая работа необходима для обеспечения максимально возможной социальной адаптации выпускников через такое содержание обучения, которое для них практически значимо и жизненно необходимо.

Например, учебная тема: **«Работа с деловыми бумагами»**
Профориентационное содержание: Устройство на работу

Задание: Напишите автобиографию по заданному плану.	1. Фамилия, имя, отчество. 2. Число, месяц, год, место рождения. 3. Родители (Ф.И.О.), место их работы. 4. Время учебы в школе. 5. Полученные профессиональные навыки в школе. 6. Увлечения. 7. Общественная работа, которую выполняли в школе. 8. Домашний адрес, контактный телефон. 9. Дата и подпись.
Задание: Прочитайте телеграмму, зачеркните ненужные слова и знаки препинания.	*Мама, я выезжаю к тебе в гости 7 июля. Приеду 9 июля. Встречайте меня, я приеду поездом №317, Волгоград – Нижний Тагил, номер моего вагона – шесть. Твоя дочь Ирина.*
Знакомство с профессиями	**Секретарь –** работник, ведающий деловой перепиской, текущими делами. **Кадровый работник –** работникотдела кадров. **Почтальон –** разносчик почты, корреспонденции по адресам. **Связист –** работник связи, а также военнослужащий войск связи.

Таким образом, в процессе обучения русскому языку необходимо повысить уровень общего развития учащихся, научить их правильно осмысленно читать, выработать навыки грамотного письма, научить последовательно и понятно излагать мысли в устной и письменной форме. Это необходимо для: а) написания заявления о приеме на работу; б) умение позиционировать себя в глазах руководителя и сотрудников; в) выполнение устных и письменных инструкций и т. д.

Работая по методическим разработкам «Изучение профессиональной лексики» в 9-ом классе, можно сделать определенные выводы. *Во-первых*, у учащихся за год обучения повысилась осведомленность в профессионально-трудовой сфере, стали более широкими их теоретические знания, трудовые и бытовые умения и навыки. *Во-вторых*, у школьников активизировалась профессионально-трудовая терминология, связанная с трудовой деятельностью. *В-третьих*, сформировалась компетентность в оформлении необходимых деловых бумаг. *В-четвертых,* развились возможности в проявлении этики профессионального общения в трудовом коллективе. *В-пятых*, интеграция содержания уроков русского языка путем включения профессиональной лексики в процесс обучения свидетельствуют о положительных результатах, полученных в системе мониторинга социализирующих возможностей профессионально-трудовой направленности.

Труд в коррекционной школе – единственный предмет, по которому учащиеся сдают экзамен, где проверяются их трудовые навыки, полученные за годы обучения. Поэтому, работа, сфокусирована на профессионально-трудовую социализацию учащихся и ставит своей целью подготовить работников физического труда, способных самостоятельно и на профессиональном уровне выполнять несложные виды работ на массовых производственных предприятиях в условиях трудового коллектива. Трудовая подготовка сама по себе продвигает школьников в их умственном развитии.

Например, учебная тема: ***«Основные грамматические категории имени существительного»***

Профориентационное содержание: «Стройка»

Задание: Подберите к существительным подходящие по смыслу глаголы, измените Выполни задание по образцу: **врач – врачи (что делают?) лечат людей.** **Задание:** Нарисуйте словесную картину, на тему «Стройка». Используйте существительные: кирпич, машина, фундамент, рабочий, подъёмный кран, цемент, прораб и т. д.			
маляр –	сторож –	штукатур –	плиточник –
строитель –	каменщик –	прораб –	крановщик –
штукатур –	электрик –	шофер –	кровельщик –
Знакомство с профессиями	**Прораб** – сокращение: производитель работ, непосредственный руководитель работ, на стройке, сооружении чего-либо. **Строитель** – тот, кто строит, создает сооружения, работник строительства. **Штукатур** – рабочий, специалист по штукатурным работам. Покрывает стены, потолки слоем штукатурки. **Каменщик** – рабочий, специалист по кирпичной, каменной кладке **Арматурщик** – профессия возникла в связи с техническим прогрессом, когда стали применяться стальные и железобетонные конструкции. **Бетонщик**– рабочий, изготавливающий материалы и конструкции из бетона. Эта профессия молодая и перспективная, так как в строительстве будущего конструктивным материалом по-прежнему остается бетон. **Кровельщик**– рабочий, который сооружает крышу тесом, дранкой, горбылем, щепой, досками, железом, черепицей, шифером. Эта профессия – одна из древнейших. Так в первых примитивных постройках человек сооружал крышу из соломы и камыша. **Столяр, плотник** (строительный плотник) – специалист, который обрабатывает древесные материалы вручную; изготавливает оконные и дверные блоки, стенные шкафы, встроенную мебель; делает врезку замков, петель и т.д. **Отделочник** – строительный рабочий, который делает облицовочные работы: штукатурные, малярные, обойные, стекольные. Красота города и облик улиц зависит от работы строителя-отделочника. **Штукатур**– рабочий, специалист по штукатурке. Выравнивает потолки, стены. Именно со штукатурных работ начинается отделочный цикл на строящемся объекте. **Маляр–** рабочий, занимающийся окраской зданий и помещений. **Сантехник**– рабочий, занимающийся установкой и ремонтом санитарной техники.		

Предложенная форма помогает учителю не только легко классифицировать накапливаемые материалы к урокам. У педагога появляется возможность оформлять вновь собранные материалы в интересные уроки, постоянно обновляя их содержание. Накопленные методические разработки позволяют варьировать содержание уроков русского языка для классов с различной профессиональной направленностью обучения.

Укрепляя связи уроков русского языка с уроками трудового обучения, сам учитель постоянно повышает свой профессиональный уровень. Поддерживая собственный интерес к предмету, и открывая новые образовательные возможности русского языка, педагог делает свои уроки все более привлекательными для учащихся, благодаря чему повышается его удовлетворенность учительским трудом.

Литература

1. *Алёнкина, О.А.* Изучение профессионально-трудовой лексики на уроках

русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида как средство развития устной и письменной речи // Психолого-педагогические и социальные аспекты коррекции речевого развития: материалы всеросс. науч.-практ. конф. / О.А. Алёнкина [и др.]. – Волгоград: Перемена, 2009.

2. *Аксёнова, А.К.* Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксёнова. – М.: ВЛАДОС, 1999.

3. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: под ред. В.В. Воронковой. – М., 1994.

4. *Капланская, Е.И.* Учебно-методический комплект по русскому языку и математике для X – XII классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида / Е.И. Капланская. М.: Шк. Книга, 2006.

АЛИКОВА О.И.

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ценность каждого года или месяца жизни определяется тем, какое место он занимает в циклах развития человека. Темпы развития в младенчестве гораздо интенсивнее, чем в отрочестве. Именно поэтому уровень развития, которого ребенок сможет достичь в первые годы жизни, научившись взаимодействовать с окружающим миром и понимать его закономерности, будет первоисточником успешного гармоничного развития личности.

Каждая сторона психики ребенка имеет свой оптимальный период развития. По мнению Е.А.Сорокоумовой любой возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей - сменой доминирующей функции, установлением новых отношений между ними.

С момента рождения в центр сознания выдвигается восприятие, интенсивно развивается и становится доминирующим психическим процессом. В младенческом возрасте идет быстрое формирование двигательных навыков детей, особенно сложных сенсорно-скоординированных движений рук и ног. Под контролем зрения осуществляется акт хватания, возникает восприятие пространства – пространства вытянутой руки. С дальнейшим развитием двигательных навыков пространственные возможности увеличиваются. К 7 месяцу движения рук младенцев приноравливаются к особенностям захватываемого предмета, возникают результативные действия – перемещение предмета, извлечение из него звука. Таким образом у ребенка развивается манипулятивная деятельность, которая поддерживается ориентировочной реакцией на новое.

Малыш начинает активно познавать предметный мир с помощью взрослого как носителя способов усвоения общественного опыта. В содержательном общении с взрослым удовлетворяются его внутренние потребности – действовать с окружающими предметами, овладевать новым пространством. Ребенок, действуя с предметами, познает как внешние, так и скрытые свойства предметов, обнаруживает некоторые связи между ними.

В результате таких действий формируется качественно новая форма деятельности – орудийная, т.е. для достижения результата дети начинают использовать вспомогательные средства.

В результате действия с предметами и автодидактическими игрушками (матрешками, пирамидками и пр.) дети учатся понимать соотношение предметов по форме, величине, цвету. Восприятие ребенка обогащается не только представлениями о форме предметов, их объективных свойствах, но и значительно развивается пространственная ориентировка, умение видеть предметы в разных положениях и соотношениях. В процессе действий с предметами дети знакомятся с количеством (один, много, мало).

Успешность развития предметной деятельности, ознакомления детей с величиной, формой и другими свойствами предметов возможна при наличии определенного уровня физического развития ребенка, развития мелкой моторики. В первую очередь это относится к развитию движений руки при осуществлении действий по вкладыванию, выниманию предметов, при работе с мозаикой и пр.

Сочетание сенсорных и моторных задач, как указывала Е.И. Радина, является одним из главных условий умственного воспитания, осуществляющегося в предметной деятельности. Обобщение опыта действий с предметами подготавливает детей к фиксации его в слове и способствует развитию ориентировочно-исследовательской деятельности на внутренние взаимосвязи между предметами, т.е. формированию наглядно-действенного мышления. Однако при нарушенном развитии у детей страдают процессы восприятия, задерживается формирование двигательных навыков и речи.

Нарушения – это качественные изменения. По данным многочисленных исследований, зачастую они являются проявлением раннего поражения нервной системы. Причинами поражения нервной системы могут быть внутриутробные инфекции (токсоплазмоз, цетомегаловирус, аденовирус, энтеровирусы и др.), токсические нарушения (профессиональная вредность, алкоголь, никотин, наркотики, принимаемые беременной женщиной), хроническое внутриутробное кислородное голодание (гипоксия головного мозга) и острое кислородное голодание (асфиксия во время родов).

Многие дети с различной степенью поражения головного мозга, по мнению Эрнста Й. Кипхарда, страдают нарушениями восприятия. При этом сигналы от органов чувств поступают видоизмененными, так как воспринимаются отрывочно. У таких детей может быть значительно нарушена способность к зрительному и слуховому различению и запоминанию при нормальном состоянии слуха и зрения. При поражениях головного мозга могут наблюдаться двигательные нарушения различной степени выраженности.

Приходько О.Г. в своих исследованиях также указывает на нарушения двигательного развития, которые проявляются уже на первом году жизни. Сохранение повышенного мышечного тонуса приводит к снижению спонтанной двигательной активности и задержке формирования возрастных

двигательных навыков. Ребенку трудно, либо невозможно, самостоятельно изменить положение тела. Нарушается и познавательное развитие – интерес к игрушкам и окружающим предметам снижен. Прослеживание предметов фрагментарное, снижена локализация звука в пространстве. Может сохраняться повышенная чувствительность на любой акустический раздражитель в виде вздрагивания, мигания век, плача.

В зависимости от степени выраженности двигательных нарушений замедляются темпы развития движений рук и действий с предметами. Объем пассивных движений рук ограничен, затруднены направленные движения рук и захват игрушки. Детям трудно поднести руку и игрушку ко рту. У многих детей отмечается патологическое состояние кистей рук, характеризующееся плотным сжатием кулаков, приведением большого пальца к ладони или затруднением его участие в захвате игрушки. У некоторых детей кисти рук могут быть вялыми, движения рук и пальцев медленные (извилистые, тянущие). Значительно позже у таких детей формируются специфические манипуляции с предметами, то есть действия с учетом физических свойств предметов (резиновую игрушку сжимает, погремушкой гремит, коробку с крышкой открывает, закрывает, снимает кольца со стержня и др.). Может наблюдаться неуверенность при хватании предметов, тремор рук и кистей при пассивных и активных движениях.

Темпы моторного, познавательного и речевого развития детей могут широко варьировать. Часто наблюдается диспропорция в развитии отдельных функций. Так, уровень развития эмоциональной сферы может намного опережать уровень двигательного и речевого развития. У таких детей наблюдается выраженность астенических проявлений – повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов. Двигательные и сенсорные расстройства затрудняют познание детьми окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности.

Коррекционная работа с детьми, имеющими нарушения в развитии, должна носить комплексный характер. Необходима стимуляция моторных, сенсорных, речевых функций, а также предупреждение и коррекция их нарушений. Коррекционно-педагогическая работа организуется в рамках ведущего вида деятельности с учетом индивидуального развития ребенка, в тесном единстве с лечебными мероприятиями. Э.Й.Кипхард считает, что важно отличать основные причины задержки от вторичных. Так, например, органическое поражение мозга – главная причина отставания в развитии, а пренебрежение или гиперопека родителей могут усилить органически обусловленное отставание. По мнению О.Г.Приходько, залогом эффективности коррекционно-развивающего воздействия является тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка. Необходима такая организация среды (быта, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать развитие ребенка, сглаживать негативное влияние заболевания на его психическое состояние. Внимательные родители должны заметить любые изменения в развитии своего ребенка, а также закрепить те навыки, которых добились специалисты в процессе коррекционной работы.

В закрытых учреждениях далеко не всегда удается создать условия, способствующие оптимальному развитию детей раннего возраста, как в условиях семейного воспитания. В.А.Доскин выделяет факторы, мешающие реализации этих условий.

Дети, воспитывающиеся в условиях домов ребенка, не получают достаточное количество впечатлений, которые разнообразят и стимулируют самостоятельную деятельность ребенка. На развитие детей отрицательное влияние оказывают стереотипность подходов к детям, дефицит индивидуального общения с взрослым, большое количество сверстников, постоянно присутствующих в группе; резкое ограничение контактов с внешним миром и др. Все это зачастую приводит к снижению функциональной активности центральной нервной системы ребенка и отражается на показателях здоровья.

Негативным фактором, влияющим на уровень развития детей в домах ребенка, также является состояние здоровья детей до поступления в учреждение. В большинстве случаев в дома ребенка поступают дети, рожденные в социально неблагополучных условиях, от матерей с различной соматической и психологической патологией. В основном дети рождаются недоношенными, с различной степенью поражения центральной нервной системы, что, как говорилось выше, вызывает различные нарушения в развитии.

Особенностью нервно-психического развития воспитанников домов ребенка является медленное улучшение показателей, отсутствие качественного скачка в развитии, связанного с развитием речи на втором году жизни, неравномерность и мозаичность развития, двигательные нарушения.

Исходя из значимости предметной деятельности, как ведущего вида деятельности, для решения задач коррекционной работы, наше исследование было направленно на изучение динамики формирования предметной деятельности у детей раннего возраста.

Ниже в таблице 1 приведены данные исследования формирования предметной деятельности в зависимости от возраста у детей, воспитывающихся в Волгоградском специализированном доме ребенка, на основе диагностики (Н.М.Аксарина, Э.Л.Фрухт, К.Л.Печора, Г.В.Пантюхина).

Таблица 1

Динамика формирования предметной деятельности

Возраст (в мес.)	Предметные и игровые действия	Возраст формирования умений и навыков			
		Олег П. (1г.3м.)	Лера М. (1г.3м.)	Никита С. (2г.)	Коля А. (2г.)
3м.	Случайно наталкивается руками на игрушку, низко висящую над грудью	4м.	5м.	6м.	4м.
4м.	Рассматривает, ощупывает низко висящие игрушки	5м.	6м.	8м.	5м.
5м.	Берет игрушку из рук взрослых,	7м.	7м.	9м.	7м.

	удерживает в руке игрушку				
6м.	Берет игрушки из разных положений, подолгу занимается с ними, перекладывает из одной руки в другую	10м.	8м.	11м.	8м.
7м.	Манипулирует с игрушками (стучит, размахивает)	12м.	9м.	12м.	9м.
8м.	Подражает действиям взрослого с игрушками (толкает мяч, стучит кубиками, вынимает предметы из миски)	1г.3м.	10м.	1г.1м.	10м.
9м.	Разнообразно действует с игрушками, в зависимости от их свойств (стучит, катает и т.д.)		12м.	1г.3м.	12м.
10м.	Самостоятельно выполняет различные действия с игрушками: вынимает, вкладывает, открывает, катает и пр.		1г.1м.	1г.6м.	1г.6м.
11м.	Накладывает кубик на кубик, снимает и надевает кольца на стержень		1г.3м.	1г.8м.	1г.9м.
12м.	Переносит разученные действия с одним предметом на другой (водит, кормит, баюкает куклу, мишку и т.д.)			1г10м.	2г.
1г.3м.	Воспроизводит в игре действия с предметами, ранее разученные			2г.	
1г.6м.	Отображает в игре отдельные, часто наблюдаемые действия				

Данные таблицы 1 показывают, что предметные действия формируются с задержкой от 1-2-х месяцев до полугода. В таблице 2 мы сравниваем уровень развития мелкой моторики детей данной группы с показателями из карт сенсомоторного развития по Э.Й.Кипхарду. Навыки от 15мес. до 22мес. показывают перспективный уровень развития мелкой моторики.

Таблица 2.

Уровень развития мелкой моторики

Границы возрастной нормы (в месяцах)	Навыки мелкой моторики	Уровень выполнения задания	
		Олег П. (1г.3м.)	Лера М. (1г.3м.)
8	Берет два предмета со стола одновременно	*	+
9	Перекладывает предмет из одной руки в другую, чтобы взять новый предмет	-	*
10	Исследует предмет, многократно поворачивает	+	+
11	Трясет предмет, чтобы извлечь звук	*	+
12	Хватает предмет большим и указательным пальцем	-	*

13	Стучит двумя предметами друг о др.	-	*
14	Открывает крышку ящика, вынимает предметы и кладет обратно(5 предметов)	*	*
15	Показывает при помощи указательного жеста	-	+
16	Бросает предметы обеими руками (мяч)	-	*
17	Самостоятельно пьет из чашки	*	*
18	Распаковывает и извлекает предмет	-	-
19	Надевает колечки на вертикальную палочку (2)	-	*
20	Строит башню из двух кубиков	-	+
21	Расстегивает замок – молнию, придерживая одной рукой	-	-
22	Бросает изюминку в бутылку, придерживая бутылку	-	*
Уровень развития мелкой моторики (%)	Общее количество заданий – 100%	20	60

(для определения уровня развития мелкой моторики в таблице отмечается уровень выполнения заданий: задание выполнено самостоятельно (+); справляется с заданием наполовину или использует помощь взрослого (* ; * и * = +); не справляется с заданием (-)).

Результаты исследования показывают, что уровень развития мелкой моторики у Олега П. значительно ниже среднего уровня. При выполнении заданий мальчик нуждается в помощи взрослого, хотя в таблицах сенсомоторного развития приводятся нижние границы нормы. Подобное исследование уровня мелкой моторики у Коли А. и Никиты С. показывает уровень развития чуть ниже среднего. После тщательного контроля функций со стороны взрослых дети смогли справиться с заданиями нормального и некоторыми заданиями перспективного уровня. Уровень развития у Леры М. выше среднего, при некоторой помощи со стороны взрослого девочка справляется со многими заданиями перспективного уровня развития. Наблюдается инициативность и самостоятельность при выполнении заданий. Данные таблицы 1 также показывают более высокий уровень сформированности предметных действий у Леры М. в сравнении с данными других испытуемых. Исходя из результатов исследования, мы предполагаем, что Леру М. возможно подключить к подгруппе детей на занятия с более сложной программой развития.

Улучшение организации индивидуального пространства ребенка способствует позитивным изменениям в предметно-деятельностном, коммуникативном и познавательном развитии. Эмоциональная

вовлеченность сотрудников в процессе ухода и высокая мотивация к достижению успешности ребенка является важнейшей задачей персонала.

Литература

1. Развитие и воспитание детей в домах ребенка. / Под ред. В.А. Доскина и З.А. Макаровой. – М., 2007.
2. Пилюгина Э.Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет. М., 2005.
3. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни. СПб., 2006.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. СПб., 2009.
5. Широкова Г.А. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Ростов н / Д., 2006.
6. Эрнст Й. Кипхард. Как развивается ваш ребенок? М., 2012.

АНАНЬЕВА О.Б.

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Внимание к невербальным аспектам человеческой коммуникации, к их онтогенезу в раннем детстве, в период от рождения до овладения членораздельной речью в последнее время значительно возросло. В отличие от прежних представлений о младенце как пассивном участнике коммуникации, который обладает лишь простейшими реакциями, в настоящее время укрепилось представление о том, что новорожденный, испытывая новые переживания, получая новый опыт общения, может обучаться и выражать собственные намерения.

Целью нашего исследования было рассмотрение первых форм коммуникации у детей первого года жизни и выявления негативных факторов, влияющих на раннее становление коммуникативной активности у воспитанников дома ребенка.

Изучая пошаговое становление форм коммуникации у ребенка первого года жизни, мы предположили, что от разнообразия стимулирующих факторов окружающей среды, от соматовегетативного состояния ребенка и от эмоционально- положительного взаимодействия взрослого с ребенком, влияющих на сформированность коммуникативной сферы зависят эмоциональное и психическое развитие ребенка.

Рассмотрим основные формы коммуникации, развивающиеся в норме у ребенка младенческого возраста. Плач и крик-это первая эмоциональная реакция человеческого существа, и в большинстве исследований она считается лишь ответом на внешние раздражители. Плач определяется как сильно выраженная вокализация, сопровождающаяся слезами, а крик-это такая же вокализация, но без слез.

В своих исследованиях Т.В.Соломатин изучал динамику появления наиболее ранних форм коммуникации у детей. При этом акустический анализ плача позволил выделить длительность его фонаций, их интенсивность,

паузы между ними. В совокупности эти параметры представляют смысловую, эмоционально-окрашенную интонационную структуру, которая, как считает ряд авторов, является изначальной в коммуникации ребенка со взрослым. У здоровых детей, воспитывающихся в полных семьях, начиная со 2-го месяца, наблюдается как минимум 4 формы крика-плача, отличающиеся друг от друга по сигнальному значению и проявлению: алиментарный (связанный с потребностью в пище), сомнолентный (связанный со сном), анксиозный (обусловлен дискомфортом) и эмоционально положительный (связан с потребностью в общении), то есть для каждой из этих форм крика-плача характерна особая интонация.

Следующей формой коммуникации между ухаживающим взрослым и младенцем является установление, так называемого, «контакта глаз». Глаза младенца начинают фокусировать где-то между двумя и четырьмя неделями от рождения. Один из первых образов, привлекающих внимание ребенка, - человеческое лицо, ведь известно, что интерес к нему у младенцев практически врожденный.

Взаимодействие лицом к лицу невероятным образом стимулирует детей младенческого и раннего возраста. Взгляд в глаза другого человека вызывает у них увеличение частоты сердцебиения и дыхания. Исследования врачей и психологов показали, что хуже развиваются именно те дети, которые были лишены в раннем детстве физического контакта «глаза в глаза» с родителями (так называемая болезнь сиротства).

К другой форме коммуникации относится формирование мимико-соматического комплекса или "комплекса оживления", который служит границей критического периода новорожденности и показателем перехода к младенчеству, что в свою очередь является показателем стабильности психического развития ребенка. Термин "комплекс оживления" введен Н.М. Щеловановым, а впервые описан Н.Л. Фигуриным и М.П. Денисовой.

Комплекс оживления— особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому. Начавшись с "замирания", сосредоточения на лице взрослого и улыбки, в последующие недели эта реакция приобретает действительно развернутый комплексный характер. В 8 недель компоненты реакции радостного оживления сопровождаются громким коротким вздохом; в 10—12 недель он включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, перебирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Интенсивность компонентов продолжает нарастать примерно до 3-4х месяцев, после чего "комплекс оживления" распадается, преобразуясь в более сложные формы поведения. Своевременность появления "комплекса оживления" и степень выраженности- основной критерий нормативности психического развития в первом полугодии жизни.

Особой темой в изучении детской коммуникации является формирование избирательности ребенка по отношению к окружению. Показателями такой избирательности на довербальном уровне является

комплексная реакция проявляющаяся ребенком по отношению к чужим людям.

В возрасте около 8-ми месяцев ребенок проявляет состояние видимого беспокойства, когда в поле его зрения оказывается лицо незнакомого человека, даже если в этот момент рядом с ним находится мать. Боязнь чужих людей довольно быстро прогрессирует, начиная с 7-ми месячного возраста и до конца первого года жизни. Вместе с ней растёт и стремление ребенка постоянно находиться рядом со знакомым человеком.

Причины страха перед незнакомым и одновременно любопытства к ним, по результатам многих исследований (Е.Маккоби, Е.О.Смирнова, И.А.Кондратович) лежат в сформированной к этому времени (приблизительно 7-8месяцев)эмоциональной привязанности к близкому человеку, которая является основополагающей в обеспечении ребенку чувства безопасности, т.е. базового доверия к миру (Э.Эриксон).

Ниже приведена таблица, определяющая последовательность развития основных форм коммуникации и определяющая их норму и патологию.

Таблица 1.

Норма и патология развития ранних форм коммуникации младенцев

Форма коммуникации	Возраст	Норма развития	Паталогические проявления
Плач, крик	4-6 недель	4 формы:алиментарный,сомнолентный, аксиозный,эмоционально положительный	Генерализованый характер голосовой реакции. Гипервозбудимость
"Контакт глаз"	6-8 недель	Увеличение частоты сердебиения и дыхания.Активно ищет встречи с глазами взрослого.	Избегает контакта "глаза в глаза", смотрит сбоку, "прячет" при взгляде глаза
"Комп-лекс оживле-ния"	8-12 недель	Серия коротких вдохов,движения конечностями,голосовая активность,улыбка	Неполный состав компонентов комплекса,увели-чение латентного периода,слабая интенсивность проявления,реактивный характер
"Боязнь чужого человека"	7-8 месяцев	Комплексная реакция беспокойства,стремление находиться с близким взрослым.Через незначительное время появляется инте-рес к взрослому.	Спокойное,равнодушное состояние в присутствии чужого человека.Не проявляет интерес к взрослому

Предопределенность развития коммуникативного поведения у детей в норме не означает, однако, что они всегда проявляются автоматически и в ненарушенном виде. Речь идет, скорее, о поведенческой готовности, которая может иметь самые различные формы проявления. Из первичного, универсального для всех набора возникает, совершенно своеобразная мозаичная картина детско-взрослого взаимодействия. Развитие и протекание коммуникаций при воздействии большого количества неблагоприятных

факторов задерживается или нарушается. Ярким примером тому являются дети, воспитывающиеся в закрытых учреждениях.

Опыт нашей работы в доме ребенка свидетельствует о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути, который не может интерпретироваться как простое отставание в коммуникативном эмоциональном и психическом развитии.

Рассматривая различные гипотезы о причинах подобного отставания,мы пришли к выводу, что в основе задержек развития этих детей лежит дефицит коммуникаций с взрослым, недостаток эмоциональных контактов с ним, соматовегетативные нарушения, обедненность стимульной среды.

Мы отметили, что дети, воспитывающиеся в доме ребенка, могут успешно развиваться только лишь при условии хорошо организованной педагогической работы. Но так, как не во всех группах дома ребенка (по штатному расписанию) предусмотрена ставка воспитателя, а следовательно не ведется коррекционная педагогическая работа, это может стать одной из причин задержки коммуникативного развития.

В качестве примера можно привести результаты наблюдения за Максимом Д. Мальчик поступил в дом ребенка в ноябре 2011 года, в приемно-карантинную группу в возрасте 1-го месяца.

Данные дефектологического обследования коммуникативной сферы при поступлении (в возрасте 1-го месяца): хорошо фиксирует взгляд на предметах, но явное предпочтение отдает лицу взрослого. В ответ на эмоционально речевое общение появляется первая мимолётная улыбка и отдельные звуки гуления.

Заключение: коммуникативное развитие соответствует возрастной норме.

При наблюдении в последующие месяцы, мы отмечали, что ребенок пытается установить контакт со взрослым, привлечь его внимание движениями ручек, гулением, пытается поймать взгляд взрослого. Но усилия ребенка не поддерживаются персоналом, так как медсестра и младшая медсестра не имеют педагогических знаний и не считают эти попытки установления контакта значимыми

Вследствие чего, по данным дефектологического обследования коммуникативной сферы ребенка, через 2 месяца после поступления зафиксировано, что формирование "комплекса оживления" задерживается, отмечается длительность латентного периода. На эмоциональную активность взрослого малыш реагирует адекватно, но сам общение не стимулирует. В поведении отмечаются вредные привычки в виде сосания пальцев. Плач недифференцированный, не является средством общения.

Заключение: Отставание в формировании коммуникативной сферы, с задержкой развития на 1-2 эпикризных срока.

Из этого можно сделать вывод, что в домах ребенка, при отсутствии коррекционной педагогической работы затормаживается своевременность развития эмоциональной и психической сфер ребенка.

Ещё одним фактором, обусловливающим отклонение в психическом развитии воспитанников закрытого учреждения, мы считаем неполноценное общение с взрослым, связанное с большим количеством детей в группе, частой сменой персонала и переводом детей из группы в группу, что не позволяет сформироваться чувству эмоциональной привязанности.

В качестве примера приведем выписку из истории развития Валерии А. 2011 года рождения. Девочка поступила в дом ребенка из семьи в возрасте 7-ми месяцев.

Данные дефектологического обследования: девочка очень тяжело переживает разлуку с матерью: постоянно плачет, плохо успокаивается на руках у взрослого, боится контакта. В бодрствовании беспокойна, часто кричит или безучастно лежит в манеже, на игрушки не реагирует. За 10 дней пребывания в доме ребенка потеряла 170 грамм массы тела.

Заключение дефектолога: выраженные отклонения в поведении ребенка в связи с нарушенными аффективно-личностными связями с матерью.

На базе данного заключения, педагогическим коллективом группы были выдвинуты следующие коррекционные задачи: нормализация эмоционального поведения, создание атмосферы безопасности, актуализация эмоционального общения с взрослыми, вовлечение ребенка в простую и доступную игру, установление доверительных отношений с взрослыми.

Задачи выполнялись в течении 1.5 месяцев поведение ребенка стало более спокойным, девочка шла на контакт со знакомыми взрослыми, пыталась самостоятельно инициировать общение без обращения к определенному взрослому, то есть у ребенка стабилизировалась эмоциональная и психическая сфера, и появилась положительная динамика в развитии, но за счёт упущенного сензитивного периода, отставания полностью не компенсировались.

Через 2 месяца девочка была переведена в другую группу, при этом были разрушены все эмоциональные связи, что в свою очередь повлияло на показатели нервно-психического развития.

Делая вывод, мы отмечаем, что дети, растущие в закрытом учреждении, общаются с большим количеством взрослых отличающихся разными программами поведения. Доверительность и интимность связей с ними у ребенка практически отсутствует и не формирует достаточного эмоционального контакта. Так как факт присутствия вокруг малыша множества взрослых часто влечет за собой возникновение чувства, прямо противоположного; чувство потерянности и одиночества, при этом не формируется способность к адекватному эмоциональному контакту с другими.

В ходе проведенного нами исследования, с группой детей из десяти человек(в возрасте от 2-х месяцев до 1-го года) изучались особенности раннего эмоционального и коммуникативного развития. В частности нас интересовало:

1)особенности взаимодействия со взрослым(телесный контакт, наличие понятных коммуникативных сигналов, активность "комплекса оживления"),

2)реакция на чужого взрослого (на его присутствие, голос, телесный контакт).

На основании полученных результатов выяснилось, что у шестерых детей отмечались только реактивные формы общения и недостаточность сформированности всех компонентов "комплекса оживления", становление которых значительно задерживалось(от 2-х до 7-ми эпикризных сроков). Смех у детей появлялся крайне редко, а плач долгое время не приобретал функцию общения(у 2-х детей задержка составляла до 6-ти месяцев), поэтому взрослым, было трудно дифференцировать его различные виды.

8 из 10-ти детей слабо реагировали на присутствие взрослого, не старались привлечь его внимание, не стремились установить контакт. На дистантное обращение ответной реакции, в большинстве случаев, не возникало. На контактное обращение реакции возникали, в 9-ти из 10-ти случаев, однако они не были постоянны. Дети так же не проявляли интереса к незнакомому взрослому. Наличие положительных эмоциональных реакций или спокойного состояния в присутствии чужого человека обнаруживалось у всех детей.

В некоторых ситуациях наблюдения интенсивность эмоционального отклика после сложного воздействия взрослого, включающего вербальные и невербальные обращения, а также физический контакт, достигало интенсивности аналогичных проявлений младенцев в норме. Этот факт, по нашему мнению, указывает на то, что положительное эмоциональное реагирование у детей принципиально сохранно. Однако качество коммуникации можно оценить как очень низкое. Характерными чертами были: поверхностность, бедный репертуар коммуникативных средств, повышенная отвлекаемость во время общения.

Следующим важным фактором, на наш взгляд, оказывающим влияние на становление коммуникативной активности, является соматическое состояние ребенка.

Проводя, совместно с педиатрами исследование историй развития детей (учетная форма 112), мы отметили, что категория детей, которые оказываются в домах ребенка, по статистике врождённых нарушений значительно превышает норму. По нашему мнению это связано преимущественно с тем, что среди матерей- отказниц преобладают женщины, не способные контролировать состояние своего здоровья во время беременности, а также те, кто объективно наносит вред своему здоровью, а значит и здоровью будущего ребенка. Дети, поступающие в детское закрытое учреждение, в большинстве своём имеют поражения ЦНС(центральной нервной системы),общие соматические расстройства, различные пороки развития, а ведь зачастую даже легкие изменения координации, гипотония, пониженный порог возбудимости и сходные с ними симптомы неспецифических нарушений приводят к тому, что сигналы, идущие от

ребенка, трудны в распознавании и интерпретации, а сам младенец бывает слишком пассивен, если взрослый не привлекает его внимания.

В качестве примера, приведем выписку из истории развития Коли К., 2010 года рождения, имеющего сложный соматический и неврологический диагноз.

Мальчик поступил в дом ребенка в возрасте 8-ми месяцев с диагнозом: "перинатальная энцефалопатия гипоксически-асфиксического генеза, синдром нервно-рефлекторной возбудимости, синдром мышечной гипотонии, синдром вегето-висцеральных нарушений, гипотрофия 1-й степени, рахит. Задержка психомоторного развития.

Данные дефектологического обследования свидетельствуют, что: мальчик отстает по ряду показателей на 6 месяцев по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. На обращение взрослого появляются незначительные ответные реакции. В ответ на эмоционально-речевое общение улыбается, издает тихие повторные звуки гуления. Отмечаются выраженные нарушения нервно-мышечного тонуса. Активные движения рук отсутствуют, игрушки не захватывает. В поведении отмечаются вредные привычки, нарушено засыпание, бодрствование малоактивное. Контакт со взрослым носит реактивный характер. Ребенку рекомендована обширная коррекционная работа, включающая: педиатрическое, неврологическое, дефектологическое и педагогическое сопровождение.

Разница в темпе развития наших детей, по сравнению с нормально развивающимися, увеличивается к тому периоду, когда должны активно развиваться общие движения. В норме, во второй половине первого года жизни ребенок осваивает новые действия, что связано с изменением его отношения с окружающим миром. На седьмом месяце жизни ребенка обычно уже хорошо развиты ручные предметные движения, так же ребенок может самостоятельно садиться, начинает ползать, приподнимается, цепляясь за окружающие предметы. При этом коммуникация с взрослым всё больше приобретают форму совместной деятельности. С помощью подобного предметного контакта ребенок переходит на качественно новый уровень развития. Этого нельзя сказать о детях, воспитывающихся в доме ребенка, так как к искомому периоду у них нарастает отставание. В свою очередь это отставание "тормозит" развитие коммуникативной сферы. Вследствие ограничения физической активности стимульная среда либо недоступна, либо является неинтересной для ребенка.

Таким образом, результаты исследований свидетельствуют, что факторами, влияющими на задержку развития коммуникативной сферы, от которой в свою очередь, зависит достаточность эмоционального и психического развития ребенка являются:.

- недостаток эмоционально – положительного взаимодействия с ребенком,
- игнорирование непринуждённого диалога с младенцем в те моменты, когда он выражает свою готовность к общению;
- недостаток игровых элементов в общении;
- игнорирование или замедленное реагирование на детские сигналы;

- неадекватное «дозирование» побуждений в отношении ребенка;
- чрезмерно рациональное вмешательство в развитие коммуникативной сферы;
- недостаточные усилия по удержанию внимания ребенка или отсутствие побуждений к общению,
- соматическое состояние ребенка: малая подвижность нервных процессов, преобладание возбуждения над процессами торможения, трудности адаптации, значительное снижение психической активности, уплощение эмоциональной сферы являются

Литература

1. Худенко Е.Д., Шаховская С.И. и др. Основные направления коррекционно – развивающей работы учителя – дефектолога, логопеда дома ребенка – М,2009.
2. Папушек Х., Папушек М., Солоед К. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития // Психологический журнал. -2000. - Т21. - №3 - С. 65-72
3. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. - Саратов, 1986. - 164 с.
4. Мухамедрахимов Р. Ж. Взаимодействие и привязанность матерей и младенцев групп риска // Вопросы психологии, 1998, №2. Стр.18.
5. Рылова Е. В. роль и значение невербальной коммуникации в раннем детстве
6. http://academicon.ru/publ/psihologic/rylova_e_v_rol_i_znachenie_neverbalnoj_kommunikacii_v_rannem_detstve/1-1-0-129

АНДРОПОВА А.В.

УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ САНАТОРНОГО ТИПА

Одним из основополагающих направлений государственной политики в области образования на современном этапе общественного развития является социализация подрастающего поколения, которая понимается как «непрерывный процесс взаимодействия индивида с обществом, осуществляемый на протяжении всей жизни, в ходе которого происходит формирование и становление личности» [1, с.85].

В специальном образовании главной целью является обеспечение условий, способствующих реализации образовательных потребностей детей с психофизическими нарушениями и их подготовка к самостоятельной жизни. Это делает проблему социализации детей с ограниченными возможностями здоровья особо значимой и актуальной.

В современной дефектологической науке социализация рассматривается в контексте идеи независимого образа жизни, являющегося основой эффективной социальной и культурной интеграции лиц с отклонениями в развитии и считается ключевым средством интеграции в обычную социокультурную жизнь. В психологическом аспекте социализация

рассматривается как процесс и результат взаимодействия личности и социальной среды. В ходе этого взаимодействия происходит усвоение и активное воспроизводство индивидом социального опыта. Педагогический смысл социализации выражается через воспитание, которое рассматривается как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации [1].

Социализация детей с нарушениями в развитии не происходит так, как у их нормально развивающихся сверстников. Имеющийся у ребенка дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой как источником развития.

Расширение сферы социального взаимодействия требует от ребенка с нарушениями в развитии способности приспособиться – адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Социальная адаптация в условиях нарушенного развития выступает важнейшим механизмом как социализации, так и интеграции ребенка в общество.

Главной целью оздоровительного учреждения санаторного типа является предотвращение развития у детей с ограниченными возможностями здоровья имеющихся заболеваний, коррекцию их поведения, нарушенного болезнью, пробуждение у них отсутствующего или утраченного интереса к учебе, ликвидацию педагогической или социальной запущенности, развитие навыков самоорганизации.

Реализация задач в области социализации ребенка с особыми образовательными потребностями требует определенных педагогических условий.

К педагогическим условиям, обеспечивающим повышение социализирующего влияния воспитания, следует отнести:

• Единство педагогического сопровождения и педагогической поддержки, которые способствуют оказанию помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья в процессе его социализации;

• Формирование социального опыта ребёнка через специально организованное общение со сверстниками в форме игр, специально организованных занятий;

• Повышение профессиональной направленности педагога на взаимодействие с семьёй;

• Развитие педагогической культуры родителей

• Психологическая готовность педагогов, когда педагогический коллектив выполняет функцию организаторов совместной деятельности детей, родителей, а также многочисленных энтузиастов работы с детьми, представляющих иные структуры воспитания.

Вся работа, проводимая педагогическим коллективом оздоровительного учреждения санаторного типа, способствует воспитанию толерантности и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников.

Литература

1. Бородина В.А. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в области социализации детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 85 – 93.

АРЗАМАСЦЕВА П.П.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР

Дошкольный возраст — период интенсивного формирования всех органов, систем организма ребенка и многих высших психических функций (мышление, речь и т.д.). В возрастной и педагогической психологии дошкольный возраст занимает особое место: в этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, и т.д. Именно в дошкольном детстве формируются те двигательные качества, навыки и умения ребенка, которые служат основой его нормального физического и психического развития.

Здесь уместно вспомнить высказывания Н. А. Бернштейна, что психика формируется в движении и В.В Клименко, что психомоторика является механизмом развития не только тела, но и души, потому что координация движений – зеркало умственных процессов. Психолог – психомоторик Розальба Армандо считает, что психомоторика предназначена для развития познавательной и эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Уровень развития психомоторных функций влияет на развитие ребенка в целом и на развитие детской речи, так как моторные центры речи в коре головного мозга находятся рядом с моторными центрами пальцев.

Трудно переоценить роль движений в жизни человека. Двигательный анализатор имеет обширные связи со всеми структурами центральной нервной системы, принимает участие в их деятельности и имеет огромное значение в развитии функций мозга. Нормальное психомоторное развитие составляет фундамент всего психического развития ребенка и является тем базисом, над которым надстраивается вся совокупность высших психических функций.

Частым проявлением нарушенного развития в дошкольном возрасте является задержка психического развития (ЗПР). Специальная психология и педагогика в настоящее время уже располагает значительными сведениями о данной категории детей: о конкретных проявлениях и причинах снижения темпа психического развития, в различных вариантах задержки психического развития (Власова Т. А., Ковалев В. В., Лебединская К. С, Лубовский В. И., Марковская И. Ф., Мастюкова Е. М., Певзнер М. С,., Ульенкова У. В. И др.); о специфических особенностях мышления данной категории детей (Егорова Т. В., Калмыкова 3. И., Коробейников И. А., Лубовский В. И., Стрекалова Т. А.); об особенностях познавательной активности (Егорова Т. В., Мечинская Н. А., Ульенкова У. В.); о специфике учебной деятельности (Жаренкова Г. И., Капустина Г. М.). Особое место занимают работы, посвященные детям с ЗПР дошкольного возраста

(Аксенова Е. Б., Васильева Е. Н., Дмитриева Е. Е., Ефремова Г. И., Кузнецова Л. В., Некрасова К. А., Слепович Е. С, Ульенкова У. В. и др.). С каждым годом, круг исследований, посвященных изучению детей с ЗПР, постоянно расширяется и углубляется их проблематика.

Так же не остается в стороне и изучение уровня развития и особенностей моторики и психомоторики детей с задержкой психического развития. Изучением данного вопроса занимаются как отечественные, так и зарубежные ученые. В отечественной литературе на сегодняшний день изучению психомоторного развития детей дошкольного возраста посвящены работы Ананьева Б.Г., Озерова В. П., Ильина А.П. и целого ряда других ученых.

Разработаны методики для исследования уровня моторики и психомоторики, такие как: "шкалы моторной одаренности" Н.И. Озерецкого (1928), тест Н.И. Озерецкого на реципрокную координацию рук, проба на динамический праксис "Кулак-ребро-ладонь" (А.Р. Лурия, 1969), пробы Хеда на пространственную организацию движений, а также методики на исследование орального праксиса и т.д.

В научных работах таких авторов, как Лебединский В. В., Лебединская К. С, Мастюкова Е. М., Певзнер М. С, Ульенкова У. В. отмечается, что у данного контингента детей проявляются особенности формирования двигательной сферы: у них не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, но при более пристальном рассмотрении обнаруживается отставание в двигательном развитии, нарушение регуляции произвольных движений, а также несформированность техники выполнения движений и недостаточность двигательных качеств. Все авторы отмечают несовершенство мелкой моторики рук, недостатки межанализаторного синтеза, что затрудняет становление графомоторных и других навыков.

Как известно, двигательные способности детей являются частью общих способностей, существуют во взаимосвязи и взаимодействии с другими сторонами развития ребёнка, а целенаправленная коррекция недостатков моторного развития способствует укреплению здоровья детей, стимулирует их двигательную, психическую и социальную активность.

Но, к сожалению, на данный момент в отечественной дефектологии преимущества развития психомоторики недостаточно используются для умственного и вообще психического развития детей, а с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития для коррекционно – педагогической работы. На данный момент в трудах отечественных физиологов, психологов и педагогов, данная проблема мало изучена, имеются лишь некоторые сведения об изучении данной проблемы и как правило с детьми не имеющими отклонения в психическом развитии: диссертационное исследование Е.А. Журавлевой «Роль психомоторного развития и становления произвольности как предпосылки успешности обучения», а так же работа В.В Рыжковой «Совершенствование психомоторных функций первоклассника как предпосылка его успешного обучения» (2006) и т.д.

Поэтому, из всего выше сказанного, мы считаем необходимым и своевременным изучение особенностей развития психомоторных функций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития как средства коррекции и разработку практических рекомендаций по преодолению недостатков моторики и психомоторики дошкольников с ЗПР в процессе коррекционно – педагогической работы в условиях специального детского сада.

В специальной литературе очень мало исследований специально посвященных описанию особенностей моторной сферы детей с ЗПР. Однако, недостатки двигательного развития детей с задержкой психического развития отмечались многими учеными. Психомото́рика (греч. psychē душа, сознание + лат. motor приводящий в движение) совокупность сознательно регулируемых двигательных актов. Совершенствуется и дифференцируется в течение всей жизни человека; состояние психомоторики отражает уровень физического и психического развития, развитие речи, особенности конституции и воспитания. Психомоторика является важным критерием оценки психического статуса, необходимым для диагностики заболевания.

К трем годам ребенок может выполнять следующие действия: простоять несколько секунд на одной ноге; поднимаясь вверх по лестнице, ставить по одной ноге на каждую ступеньку; спускаясь, ставить на ступеньку обе ноги; прыгать на двух ногах; ездить на трех колесном велосипеде, может пройти по узкой доске, затем остановиться, развернуться, побежать.

Затруднено выполнение двигательных проб. При выполнении заданий отмечается скованность, неловкость движений, трудности в формировании двигательных умений (езда на велосипеде).

Затруднено выполнение рисуночных тестов. Изображение вертикальных и горизонтальных линий может быть доступно ребенку, но это умение плохо реализуется при изображении квадрата. Линии не ровные, нередко заходят за пределы листа бумаги.

Показатели психического развития детей в возрасте четырех лет

В процессе ходьбы отмечаются скованные движения, что проявляется в шаркающей походке. Координация движений рук и ног нарушена. При подскоках затруднено отрывание ног от пола, ребенок часто приседает, имитируя подскоки. Сдерживание движений по сигналу стоп затруднено.

Ребенок может предпочитать строительные игры, но в процессе конструирования движения рук нескоординированы. Удерживает карандаш и может проводить линии, но отмечается слабый нажим, нарушение плавности и ритма движений

Показатели психического развития детей в возрасте пяти лет

При ходьбе опускает голову, движения рук и ног недостаточно координированы. При ходьбе по скамейке наблюдается напряжение, ребенок с ЗПР пытается ходить боком, приставляя ноги. Во время прыжков заметно напряжение, страх. Движения пальцев рук слабо координированы, особенно при рисовании, конструировании, собирании мелких предметов.

Показатели психического развития детей в возрасте шести лет

В некоторых случаях сохраняется замедленность, неловкость движений. Наблюдаются трудности при прыжках в высоту и длину. Ребенок с ЗПР затрудняется ловить мяч одной рукой. При отталкивании мяча не вытягивает руки вперед. При ходьбе боком по скамейке движения замедлены, подпрыгивание на месте затруднено. Испытывает существенные трудности при вырезании предметов, даже прямолинейных форм

Показатели психического развития детей в возрасте семи лет

Выполнение мелких движений затруднено. При обучении езды на велосипеде испытывают трудности, отмечаются нескоординированные движения ног, нарушение равновесия.

Таким образом, исследования многих авторов подтверждают, что у детей с задержкой психического развития имеются особенности формирования двигательной сферы. И хотя у них не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, но при более пристальном изучении обнаруживается отставание в двигательном развитии, нарушение регуляции произвольных движений, а также несформированность техники выполнения движений и недостаточность двигательных качеств. Все авторы отмечают несовершенство мелкой моторики рук данной категории детей, что тормозит становление у детей графомоторных и других навыков и является препятствием к успешному обучению. Основными причинами данных нарушений считаются незрелость морфофункциональных структур мозга, отвечающих за организацию и регулирование двигательной активности.

В завершении следует отметить, что необходимость коррекции недостатков моторной сферы детей с нарушениями развития и положительное влияние такой работы на формирование психики детей отмечалось многими исследователями. Во многих научных работах, посвященных проблеме задержки психического развития, в программах обучения и воспитания детей с ЗПР, - везде указывается на необходимость проводить специальные мероприятия, направленные на охрану и укрепление здоровья, коррекцию и развитие общей и мелкой моторики, развитие зрительно-моторной координации, графомоторных навыков детей с ЗПР. Однако часто в методических пособиях содержатся общие рекомендации к коррекции или отдельные конкретные упражнения. Поэтому и в настоящее время актуальна разработка комплексной системы физкультурно-оздоровительной работы, которая учитывала бы особенности физического и двигательного развития детей с задержкой психического развития.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Ступени развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно – методическое пособие. – М.: «Гном – Пресс», 2002.-56с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. – 370 с.
3. Озеров В.П. Психомоторные особенности человека./ Озеров В.П. – Дубна: Феникс 2002. – 316 с.

4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 /Под общей редакцией С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2005. – 96с.
5. Соколова Е.В. Систематика задержки психического развития у детей / Е.В. Соколова //Логопед 2008. №1.

БАРБАРОШ Т.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ДОУ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

Работа учителя-логопеда в условиях логопедического пункта ДОУ в основном направлена на коррекцию звукопроизношения и фонематических процессов. При этом работа над звукопроизношением требует системного подхода, согласно которому необходимо развивать не только отдельные части речевого аппарата, но и добиваться совокупности координированных действий дыхательного, голосового и артикуляционно-резонаторного аппаратов. Организация работы по формированию умений и навыков правильного воспроизведения звуков требует от учителя-логопеда, использования эффективных средств в структуре занятий, которые помогали бы наладить эмоциональный контакт с ребенком, пробуждали интерес к содержанию занятия, поддерживали внимание в течение всего занятия, активизировали познавательные возможности ребенка, позволяли избежать утомления.

Использование инновационного подхода к организации музыкально-коррекционной среды, предложенного Овчинниковой Т.С. в статье «Технологии создания музыкальной коррекционно-развивающей среды в логопедическом детском саду», позволяют применять музыку, как одно из эффективных средств в обучении ребенка произношению, на всех этапах работы, исходя из цели и задач логопедического воздействия, и в условиях логопедического пункта детского сада общеразвивающего вида.

Музыка оказывает мощное влияние на эмоциональную сферу ребёнка, которая в свою очередь тесно связана с вегетативной и моторной системами, которые у детей с расстройствами речи оказываются нарушенными.

При этом следует помнить, что ни одно музыкальное средство не обладает раз и навсегда заданным результатом и не может рассматриваться как универсальное. Выбор средств и форм музыкального воздействия в условиях логопедического пункта, подчиняется в первую очередь целям и задачам коррекции с учётом того, в какой мере то или иное музыкальное средство активизирует требующие коррекции функции.

Специалисты, выделяют следующие музыкальные средства для решения конкретных задач коррекции в логопедии:

- логоритмика - для коррекции просодических, артикуляционных компонентов речи, речевого дыхания, темпа и ритма речи и голоса;

- ритмика или музицирование в оркестре - для развития пальцевой и общей моторики, пластичности, гибкости, ритмичности;

- пение и слушание способствует коррекции психических процессов и развитию эмоциональности;

- подвижные музыкальные игры и театрализация способствуют развитию коммуникативных навыков, волевых процессов, формированию навыков регуляции.

Конечно, в полном объеме реализовать все предложенные музыкальные средства в условиях логопедического пункта ДОУ не предоставляется возможным, однако при правильном планировании, возможно использование некоторых видов упражнений с музыкальным сопровождением. При этом необходимым условием реализации данного направления работы, является наличие в логопедическом кабинете магнитофона и музыкального сопровождения, записанного на компакт-диске.

На подготовительном этапе логопедического воздействия нами используется следующие виды упражнений с музыкальным сопровождением:

- сочетание упражнений для мышц плечевого пояса и шеи и общих дыхательных упражнений, которые помогают выработать диафрагмальное дыхание, а также продолжительность, силу и правильное распределение выдоха;

- комплексы артикуляционной гимнастики, которые помимо своей основной цели - выработка правильных, полноценных движений и определённых положений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков, и объединение простых движений в сложные, решают и ряд других задач:

- обучение детей произвольной регуляции управлению эмоциональной и мышечной активностью (управление тонусом и темпом движений);

- формирования навыка выполнения движения в соответствии с невербальным (музыкальным) или вербальным образом;

- вырабатывание навыка выполнения движения в соответствии с ритмом и темпом любого (невербального, вербального) слухового стимулятора;

- артикуляторные сказки, которые помогают преодолеть трудности переключения с одного положения языка на другое. Использование сказки на фоне спокойной неритмизированной музыкальной импровизации дает возможность ребенку сосредоточить своё внимание на точности выполнения движений, вместе с тем запомнить серию движений в соответствии с содержанием сказки;

- пропевание гласных направлено на координацию дыхания и голосообразования (постепенно увеличивая их количество 2,3,4 звука на одном выдохе, давая понятие о том, как поются длинные звуки и короткие звуки);

- произнесение гласных детьми (логопед пропевает текст) слитно, отрывисто, громко, в разном темпе (ласково, сердито);

- упражнения для развития пальцев и кистей руки помогают последовательно добиться активности кистей рук при сжимании и

разжимании, а затем при выполнении более сложных имитационных ритмических упражнений с участием всей руки. Дети учатся согласовывать ритм движений со стихотворным ритмом, что способствует становлению соответствующих речевых навыков.

На этапе формирования произносительных умений и навыков, в процессе автоматизации звуков мы используем «Музыкальные распевки» или чистоговорки, переложенные на музыку, разработанные Овчинниковой Т.С.

«Музыкальные распевки» позволяют автоматизировать звук изолированно, в слогах, словах, в специальных музыкальных чистоговорках, сочетая пропевание звука с ритмическими движениями – простукивание, протоптывание, прохлопывание и т.д. Использование «музыкальных коробочек» (коробочки с разными видами и количеством круп), позволяет каждому ребенку в подгруппе, исполняя музыкальную чистоговорку, почувствовать себя членом «Живого оркестра». Тем самым дети не только закрепляют правильное употребление звука, но и развивают слуховое внимание, память, корректируют слоговую структуру слова.

Музыкальное сопровождение логопедических занятий, позволяет не только активизировать нарушенные функции, но и улучшает общее самочувствие, снижает утомляемость, сохраняет привлекательность и заинтересованность на протяжении всего занятия, улучшает качество выполняемых упражнений, увеличивает заинтересованность ребенка в результате, позволяет создать атмосферу доверительности, ощущение спонтанности и естественности. А также позволяет логопеду организовать тесное взаимодействие с другими специалистами ДОУ - музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре.

Литература

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Овчинникова Т. Технологии создания музыкальной коррекционно-развивающей среды в логопедическом детском саду. / Науково-практичний освітньо-популярний журнал "Імідж сучасного педагога (спеціальна педагогіка: теорія і практика логопедії)", 2005 - №6-7 (55-56)/ http://www.pedlib.ru
3. Овчинникова Т.С., Симакина А.А. Музыка, движение и воспитание. СПб:.КАРО,2011
4. Овчинникова Т.С. Логопедические распевки. СПб:.КАРО,2009
5. Овчинникова Т.С. «Логопедические распевки» Музыкальное приложение, записанное на компакт-диск.
6. Овчинникова Т.С. Артикуляционная и пальчикова гимнастика на занятиях в детском саду. СПб:.КАРО,2009.

БЕЛАЯ Т.Я.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ И ИГРОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В современной России отмечаются негативные тенденции, характеризующиеся увеличением количества детей с различными проблемами и отклонениями в физическом и психическом развитии. Эти дети испытывают существенные трудности в адаптации к условиям в дошкольном и школьном учреждениях, не осваивают образовательные программы. Все они требуют пристального внимания врачей, педагогов, психологов, целенаправленной помощи с учетом проблем и потребностей каждого ребенка.

Положение о ведущей роли обучения в развитии, выдвинутое отечественной психологией, приобретает особое значение в области дошкольного воспитания аномальных детей. В отличие от нормально развивающихся дошкольников они самостоятельно не овладевают ни специфическими видами детской деятельности, ни социальными формами поведения. Мышление и речь таких детей оказываются при спонтанном развитии на чрезвычайно низком уровне. Вместе с тем опыт воспитания этих детей, накопленный в нашей стране, свидетельствует об их значительных потенциальных возможностях, которые могут быть реализованы только в условиях обучения, организованного особым образом.

В 2004 году на базе реабилитационного центра «Цветик-семицветик» были созданы группы дневного пребывания для детей дошкольного возраста. Данные группы посещают дети с ограниченными возможностями, имеющие различные виды заболеваний. Большая часть детей имеет различные виды задержки психического развития (ЗПР) – ЗПР на фоне детского церебрального паралича, аутизма, заболеваний органов слуха и зрения и др.

Дети с ЗПР имеют множество ограничений в различных видах деятельности, в том числе и игровой. Несмотря на существенные недостатки в интеллектуальном и личностном развитии, у детей с задержкой психического развития сохранны предпосылки для развития игровой деятельности и усвоения программного материала при условии индивидуального и дифференцированного подхода к ним.

Игра является основным видом деятельности дошкольника потому, что наиболее доступна ребенку этого возраста. Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многостороннее. Игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. Именно в игре он знакомится с окружающей действительностью, приобретает знания и умения, у него развиваются восприятие, мышление, ловкость, активность, координация движений, формируются навыки коллективного поведения, усваиваются этические нормы, расширяется и обогащается словарь, развиваются все функции речи.

Главное значение игры состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его

общественных функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т.д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми. Но на самом предметном действии, взятом изолированно, «не написано», ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, в нем раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре.

Опыт работы с детьми, имеющими задержку психического развития, показал, что у данной категории детей наблюдаются предметные действия и манипуляция игрушками. Следовательно, без специального коррекционного обучения ребенка с ЗПР игре у него не сформируются игровые действия, следовательно, игра не станет ведущим видом деятельности, с помощью которой ребенок познает окружающий мир.

Первичный анализ педагогического обследования показал, что у детей наблюдается низкий уровень работоспособности, серьезные отставания в познании окружающего мира, низкий уровень общения со сверстниками и взрослыми. Наблюдения за деятельностью детей в играх, общении между сверстниками, показали неумение детей общаться друг с другом и со взрослыми. У них присутствует одиночная игра с предметами, что вызывает множество ссор из-за игрушек, пониженный фон настроения, нервозность, тревожность и агрессивность. Для решения данных проблем, большое внимание мы уделяем обучению детей дошкольного возраста с ЗПР игровой деятельности.

В работе с детьми дошкольного возраста, посещающими группы дневного пребывания, педагоги реабилитационного центра «Цветик-семицветик» используют разнообразные игры, в том числе:

- творческие игры – это игры, придуманные самими детьми, в названии подчеркивается их самостоятельный характер, к ним относятся сюжетно-ролевые и строительные игры, игры-драматизации;
- игры с правилами – это игры, придуманные взрослыми, к этой группе игр относятся дидактические и подвижные (или малоподвижные) игры.

В игру ребенок дошкольного возраста переносит в знания, полученные на занятиях познавательного цикла, – ознакомление с окружающим, ознакомление с художественной литературой, занятия по охране безопасности жизнедеятельности и собственный жизненный опыт. В связи с этим вместе с началом обучения ребенка элементарным игровым действиям, мы параллельно проводим познавательные занятия с целью обогащения детей информацией, лежащей за пределами непосредственно воспринимаемой действительности.

На первой и второй ступенях воспитания и обучения (в возрасте от 1,5 до 5-ти лет) игра сопровождает малышей в течение всего времени пребывания в группе. Веселые хороводные и имитационные игры, игры с

сюжетными и заводными игрушками в утренние часы поднимают настроение, сближают детей.

На первой ступени воспитатель обучает игровым действиям как детей, так и их родителей, так как в возрасте от 1,5 до 2 – 3-х лет дети с ЗПР посещают группу в сопровождении родителей (законных представителей). На второй ступени воспитатель сам организует игровую деятельность детей.

Задачи воспитателя на первой и второй ступенях:

- развивать игровой опыт каждого ребенка;
- пробуждать у детей интерес к игре и игровому общению со сверстниками;
- воспитывать доброе отношение детей друг другу и окружающим;
- воспитывать умение подчиняться правилам игры.

Игры на данных этапах воспитания и обучения дошкольников с ДЦП имеют следующее содержание.

1) Творческие игры. Сюжетно-ролевые игры вместе с воспитателем на бытовые темы (на первой ступени обучения с воспитателем и родителями) помогают детям понять логику простых жизненных ситуаций («кукла запачкалась, выкупаем Машеньку», «у Мишки праздник, нарядим его», «едем на машине», «готовим мишке обед», «лечим зайчика», «принимаем гостей» и другие); игры со строительным материалом (строим кроватку для куклы, домик для зайчика и другие).

Используются разнообразные имитационные игры, связанные с игровой передачей различных образов – веселых котят, птичек, бабочек, легких снежинок, игры с элементами ряжения и театра, которые способствуют развитию у ребенка воображения и творчества.

На данных ступенях воспитания и обучения преобладающее место занимают игры с куклами, имитация действий самообслуживания и игры с транспортными игрушками с учетом функционального назначения разных видов транспорта. Педагог вначале берет на себя главную роль, затем переходит к второстепенным. Многократное проведение похожих, но все-таки отличающихся игр помогает ребенку на практике понять многовариантность развития сюжета, решения проблемы. Любые предложения детей по изменению порядка игры принимаются.

2) Игры с правилами. Игры с дидактическими игрушками (матрешки, башенки, предметы), настольные игры с картинками, мозаика, лото, кубики и др.

На данной ступени используются несложные подвижные и малоподвижные игры: хороводы, игры со словами, игры с пением. Игры подбираются с учетом психофизических особенностей детей с ДЦП.

Продолжительность игры на первой ступени воспитания и обучения составляет 5-10 минут, на второй – 10-15 минут. Обучение малышей с ДЦП наиболее успешно осуществляется в игре. Поэтому игра является основной формой и содержанием занятий.

На третьей ступени воспитания и обучения (в возрасте от 5-ти до 7-ми лет) воспитатели побуждают детей с ДЦП участвовать во всем многообразии

игр: сюжетно-ролевых, строительно-конструктивных, режиссерских, играх-драматизациях, народных, хороводных, развивающих, в играх с готовым содержанием и правилами. Таким образом, на данной ступени происходит дальнейшее развитие и обогащение игр дошкольников. Этому способствуют накопленный в предыдущие годы игровой опыт и новые возможности ребенка.

Задачи воспитателя третьей ступени:

- способствовать обогащению самостоятельного игрового опыта детей;
- обогащать арсенал игровых действий, сюжетов, тематики игр, умений устанавливать игровые отношения;
- создавать содержательную основу для развития игровой деятельности посредством обогащения представлений детей о мире;
- воспитывать доброжелательные отношения между детьми.

Игры на третьей ступени воспитания и обучения дошкольников с ДЦП имеют следующее содержание.

1) Творческие игры. Отражение в сюжетно-ролевых играх разнообразных бытовых сюжетов и новых впечатлений о жизни и труде людей (семья, магазин, парикмахерская, моряки и другие. В совместной игре с воспитателем мы побуждаем детей включаться в разные ролевые диалоги, изменять содержание диалога в зависимости от смены ролей. Например, диалоги по телефону в разных ролях – мамы, папы, бабушки, детей.

Возведение с помощью взрослого бытовых построек (предметов мебели, гаражей, домиков и пр.) и использование их в сюжетно-ролевых играх.

Использование элементарных режиссерских игр, развертывание придуманных игровых сюжетов с игрушками. Участие совместно с воспитателем в играх-драматизациях «(Репка», «Кот, петух и лиса», «Колобок» и др.).

В творческих имитационных играх воспитатель побуждает детей мимикой, жестами, движениями (насколько это доступно ребенку с ДЦП) передавать разное эмоциональное состояние персонажей. Например, зайчик заблудился, испугался, но его нашли медвежата, отвели домой, и все радуются.

2) Игры с правилами. На данной ступени воспитания и обучения большое внимание уделяем дидактическим играм. Например, на сравнение предметов по различным признакам (размеру, форме, цвету, назначению), группировку предметов на основе общих признаков (это – посуда, это – обувь, и т.д.). Обучаем детей составлять целое изображение из 6 – 8 частей. Кроме этого дети любят играть в музыкально-дидактические игры, которые развивают слуховое восприятие, развивают у детей умение различать звуки по высоте, отличать голоса разных музыкальных инструментов, различать различные ритмические рисунки.

Как на первой и второй ступенях, на третьей ступени используются подвижные и малоподвижные игры, в которых дети учатся соблюдать

правила игры, выполнять различные игровые действия, выполнять движения с текстом или с пением.

На данной ступени воспитания и обучения обеспечивается первичная социально-бытовая адаптация в ближнем пространстве, где педагог помогает детям сориентироваться в схеме своего тела, в квартире, во дворе, на улице. На этом этапе осуществляется переход от внеситуативно-познавательного общения к внеситуативно-личностному. Ребенок начинает осознавать себя как часть целостного мира и свое место в социуме.

Продолжительность игры на третьей ступени воспитания и обучения составляет 15 – 30 минут.

Важным аспектом развития познавательных интересов у детей с ЗПР в игровой деятельности является организация игрового пространства. В связи с этим воспитатели дошкольных групп дневного пребывания при создании предметно-игровой среды придерживаются следующих принципов:

1. Принцип права на игру. Свобода достижения ребенком своего права на игру, которая реализуется как право выбора ребенком темы, сюжета игры, тех или иных игрушек, места и времени игр.

2. Принцип универсальности предметно-игровой среды. Дети самостоятельно (и вместе с воспитателем) могут строить и менять игровую среду, трансформируя ее в соответствии с видом игры, ее содержанием и перспективами развития.

3. Принцип системности развивающей среды. Он представлен сомасштабностью ее отдельных элементов между собой и другими предметами, составляющих целостность игрового поля.

Как известно, недоразвитие всех видов детской деятельности накладывает отпечаток на психическое развитие ребенка в целом. А несформированность игровой деятельности ведет к тому, что ребенок проживает дошкольный возраст неполно и, следовательно, у него не формируются необходимые предпосылки психологической готовности к школьному обучению.

Поэтому мы уделяем большое внимание развитию познавательных интересов у детей с ЗПР в игровой деятельности, чтобы к концу дошкольного детства у ребенка не только была сформирована база для первичной социальной интеграции, но и созданы предпосылки к учебной деятельности.

Литература

1. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / авт.-сост. И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Коррекционная педагогика, 2005. – 14 с.
2. Развивающие игры детей младшего дошкольного возраста / авт.- сост. З.М. Богуславская – М.,1991. – 29 с.
3. Коррекционная педагогика / авт. – сост. В.С. Кукушкин. – М., 2004. – 126 с.
4. Формирование побуждений в игре / авт. – сост. Е. Зворыгина, // Дошкольное воспитание. – №2. – С. 88-50.

5. Дети с ограниченными возможностями: Проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / авт. – сост.Н.Д. Соколова. – М., 2001. – 95 с.

БОРОДАЕВА Г.Г., КУБРАЧЕНКО Н.В.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Проблема формирования коммуникативной компетентности является наиболее актуальной в современной России. В условиях перехода общества на новый, информационный этап развития обострилась потребность в инициативных, коммуникативно-компетентностных людях, которые после окончания школы могут активно включаться в производственную и бытовую жизнь, приспосабливаться к быстро меняющимся жизненным ситуациям. Коммуникативная компетентность согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту нового поколения является одной из базовых компетентностей человека в современной модели образования. Отличительной особенностью нового Федерального Государственного Образовательного Стандарта является развитие личности учащегося, в процессе овладения компетенциями.

Проблема сформированности коммуникативной компетентности школьников – одна из самых важных сегодня. Для старших школьников в возрасте 12–17 лет обучение и общение являются ведущими видами деятельности, поскольку в ближайшей судьбе подростка именно коммуникативная компетентность начнет играть основополагающую роль, помогая в профессиональной подготовке и трудовой деятельности. Процесс общения служит важнейшим инструментом социализации учащихся школ, в том числе учащихся с нарушениями интеллекта.

Одной из основных задач специальной (коррекционной) школы VIII вида (для умственно отсталых детей) является социальная адаптация ее выпускников. Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависит не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности навыков общения и умения налаживать отношения с окружающими. Успешность социальной адаптации старшеклассников во многом определяется сформированностью коммуникативной компетентности, понимаемой нами как личностное новообразование, в котором находит проявление совокупность лингвистического, психологического и социального компонентов, являющаяся результатом психолого-педагогического взаимодействия обучающихся и педагогов в условиях личностно развивающей образовательной среды, ориентированной на реализацию эффективных моделей межличностного и межколлективного общения, построение индивидуальных программ личностного развития на основе принципов гуманистической культуры и нравственности.

Под коммуникативной компетентностью старшеклассника с умственной отсталостью мы понимаем: - интегративное качество личности, в котором находит проявление совокупность лингвистического, психологического и социального компонентов; - качество личности, являющееся результатом рефлексивного диалогического взаимодействия обучающихся и педагогов; - в условиях личностно развивающей коррекционно-образовательной среды, ориентированной на реализацию эффективных моделей межличностного и межколлективного общения, построение индивидуальных программ личностного развития на основе принципов гуманистической культуры и нравственности.

В структуре коммуникативной компетентности старшеклассников с умственной отсталостью мы выделяем: когнитивный (знание норм и правил общения, возможных вариантов общения), мотивационный (ориентировка в предкоммуникативной ситуации, стремление вступить в контакт, ставить цель общения), и деятельностно-практический (выбор вербальных и невербальных средств, очередность и последовательность их применения, контроль и оценка результатов) параметр. Исследования в области специальной психологии и педагогики показали, что наличие интеллектуального дефекта у умственно отсталых школьников отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Специфика нарушений общения учащихся коррекционных образовательных учреждений VIII вида обусловлена трудностями поведения недоразвитием смысловой стороны речи, являющейся основным средством общения, особенностями самовосприятия и самооценки, особенностями восприятия и понимания личности других людей. По сравнению с учащимися массовых школ, потребность в общении со сверстниками у умственно отсталых школьников развивается замедленно. По данным эксперимента, проведенного в рамках нашего исследования, было определено, что 67% подростков в процессе общения равнодушно относятся ко взрослым и сверстникам, безинициативны в организации коммуникативного акта, имеют низкий уровень индивидуального словарного запаса, абсолютно не умеют слушать собеседника, проявлять эмпатию, эмоционально сопереживать при разговоре. 33% детей чаще всего проявляют агрессию в процессе общения, не умеют осуществлять контроль над собственной речью, не способны корректировать себя и ориентироваться в коммуникативной ситуации, так как у них отсутствует знание элементарных норм и правил, которым необходимо следовать при установлении контакта с окружающими. Полученные данные, на наш взгляд, свидетельствуют о практической актуальности формирования коммуникативной компетентности детей подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья как значимой характеристики современного подростка. При равноценной важности решения всего комплекса проблем детей с ограниченными возможностями здоровья (улучшение условий жизни,

социального и медицинского обслуживания, повышения качества образования, трудовой и социальной подготовки) актуальным является вопрос о формировании коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, образовательной, общественно полезной, творческой и других видах деятельности, как условие успешной социализации детей-инвалидов.

Изучение научной литературы по проблеме исследования помогло сформулировать авторский взгляд на понятие «формирования коммуникативной компетентности старшеклассников», которое подразумевает использование ролевой игры как организационной формы модели общения, условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей. Ролевая игра здесь рассматривается как целенаправленное взаимодействие субъектов, обеспечивающая овладение обучающимися умениями анализировать коммуникативные ситуации, осуществлять целеполагание и планирование коммуникативной деятельности, применять навыки межличностного и межколлективного взаимодействия, выполнять объективную оценку собственной коммуникативной деятельности и ситуаций коммуникативного взаимодействия через интеллектуальную и личностную рефлексию. Для решения определившейся проблемы мы разработали систему развивающих занятий по формированию коммуникативной компетентности подростков с нарушением интеллекта на основе использования ролевых игр. Основным средством формирования коммуникативной компетентности подростков-инвалидов выступала ролевая игра. В ходе реализации системы занятий для нас было важно создать условия для психической защищенности ребёнка, его комфорта и реализации потребности в эмоциональном общении со сверстниками и педагогом, для развития у обучающихся лучшего понимания себя и других людей, для формирования коммуникативных навыков учебного сотрудничества, расширения словарного запаса в области чувств и эмоций. Основой для построения общения в процессе занятий выступала предметно-практическая деятельность детей по освоению и познанию окружающего мира, а также их учебная деятельность.

Процесс формирования коммуникативной компетентности строился с учетом ведущей деятельности возраста, в соответствии с уровнем сформированности языковых средств. В разработанной системе занятий нами были выделены три этапа, приоритетно ориентированные на формирование мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонентов коммуникативной компетентности детей подросткового возраста с нарушением интеллекта. На первом этапе осуществлялось формирование потребности в коммуникативной деятельности со взрослыми и сверстниками на основе интереса к партнеру, своим возможностям и переживаемым чувствам. Основная цель первого этапа формирующего эксперимента состояла в том, чтобы сформировать у подростков-инвалидов желание вступать в контакт и вести разговор с собеседником, понимание необходимости и важности общения как средства

удовлетворения реально действующих социальных потребностей. Занятия включали в себя различные упражнения для совершенствования невербальных способов общения. Задачи упражнений: знакомство с эмоциями человека, осознание своих эмоций, распознавание эмоциональных состояний других людей, развитие умения адекватно выражать свои эмоции, по особенностям выразительных движений и жестов научиться понимать определенные эмоциональные состояния окружающих, адекватно использовать невербальные способы общения для эффективного взаимодействия с людьми. В качестве ведущего средства на первом этапе использовались учебно-ролевые ситуации, содержанием которых было самопознание. Сюда были отнесены учебно-ролевые ситуации, которые мы условно разделили на ситуации, формирующие желания вступать в контакт с окружающими, вызывающие интерес к общению и ситуации приобретения элементарных знаний о себе, своих чувствах и переживаниях. Основная функция педагога на данном этапе – опережающая инициатива, увлечение детей совместной эмоционально окрашенной коммуникативной деятельностью, акцентирование внимания на положительных ее результатах.

В ходе первого этапа было отмечено появление у подростков-инвалидов следующих новообразований: 1) проявление активного интереса к общению; 2) приобретение элементарных знаний о себе и своих сверстниках; 3) первоначальный опыт понимания причин возникновения у себя и у других людей эмоций. Поведение человека в ситуациях, которые кажутся одинаковыми, бывают довольно разнообразным, имеет множество нюансов. На одни и те же вопросы человек отвечает по-разному, в зависимости от того, где и как эти вопросы ему задаются. В этой связи подросткам – инвалидам необходимо практиковаться в разговорном навыке в различных ситуациях общения, использовать в разнообразные упражнения «Тренинга навыков конструктивного взаимодействия с собеседником», которые представлены во II этапе, ориентированного на формирование когнитивного компонента коммуникативной компетентности подростков-инвалидов. Задачи упражнений: формировать у подростков навыки совместного взаимодействия; освоить формы и технику общения в различных жизненных ситуациях; контролировать и управлять своим состоянием и речью в процессе взаимодействия с собеседником, формировать внимательное отношение к другим детям, развивать чувство общности, а также дальнейшее развитие языка жестов, мимики, пантомимики (невербальных средств общения), обогащение и активизация словарного запаса (вербальных средств общения). Ролевые учебно-игровые ситуации предлагались в определенной последовательности, в порядке возрастания требований к организованности поведения ребенка в группе сверстников. Соответственно менялась функция взрослого: он по-прежнему занимал активную позицию, вносил новую игру в жизнь детей, служил для них своеобразным образцом коммуникативного взаимодействия, внешним регулятором выполнения установленных правил. Помимо активности каждая учебно-игровая ситуация несла в себе организующие и дисциплинирующие

моменты, которые были зафиксированы в правилах, устанавливающих, что нужно, а чего нельзя делать в данной ролевой игре, чтобы их действия становились все более произвольными и осознанными. На данном этапе ролевые игры стали началом самостоятельности и дружеских контактов, развивали внимание к действиям и словесным указаниям ведущего. Содержание и правила игр исключали поводы для конфликтов и взаимного отталкивания. Педагогу эти ситуации помогали завоевать симпатии детей, их доверие и разумное послушание. Они делали ребенка открытым для воздействия взрослых, для различных деловых и личностных контактов с ним.

В качестве новообразований второго этапа формирующего эксперимента нами были отмечены: 1) потребность в общении, как самостоятельный мотив поведения, вследствие чего дети включались в ситуацию ради общения, а не наоборот, то есть общение из средства превратилось в самоцель, радостную дружескую встречу со взрослым и сверстниками; 2) элементарные представления о правилах поведения, стремление к их использованию словесном подкреплении взрослого, просто в присутствии взрослого, при напоминании со стороны сверстников; 3) новые элементы Я-образа, освоение коммуникативных средств вербальных и невербальных, которые позволяют ребенку почувствовать себя более привлекательным партнером в общении.

Основной целью третьего этапа формирующего эксперимента являлось формирование деятельностно-практического компонента коммуникативной компетентности. В связи с этим на третьем этапе формирования коммуникативной компетентности подростков-инвалидов основными задачами были: обучение осмыслению полученной информации, самостоятельному вычленению и разрешению проблем, адаптации норм и правил общения к конкретным ситуациям, освоению некоторых приемов оценки и самооценки. На третьем этапе в качестве основного формирующего средства использовались ролевые учебно-игровые ситуации с ведущим деятельностно-практическим компонентом, а также рефлексивным компонентом. Формирование коммуникативной компетентности на данном этапе происходило на основе анализа условных ситуаций, идентификации ребенка с каким-либо литературным героем, сказочным персонажем, которого он хотел бы обучить правилам общения, ведению диалога, ролевому взаимодействию. Через активную организацию словесного взаимодействия подростки тренировались точно выражать свои мысли и чувства, использовать подходящие действия и реплики в разных ситуациях, в том числе при обмене ролями с партнерами по общению. Ведущим принципом моделирования учебно-игровых ситуаций на данном этапе был принцип проблемности, стимулирующих детей к поиску недостающей информации для выхода героев из создавшейся ситуации.

Основными новообразованиями в коммуникативной компетентности подростков-инвалидов на третьем этапе формирующего эксперимента стали: 1) умение выражать словами события внешней жизни, взаимоотношения с

другими; 2) опыт совместной диалогической деятельности на уровне целеполагания, выбора и согласования способов действия, умение планировать совместную деятельность и распределять функции между участниками; 3) более адекватные представления о том, как он воспринимается в качестве партнера совместных игр.

Анализ результатов проведенной работы позволяет сделать вывод об эффективности избранного комплекса ролевых игр, которые являлись основным средством формирования коммуникативной компетентности подростков-инвалидов. Формирование коммуникативной компетентности подростков-инвалидов – это процесс, в котором происходит поэтапное овладение коммуникативными умениями и навыками в условиях использования ролевых игр, обеспечивающих положительную динамику в формировании коммуникативной компетентности, своевременный переход их на более высокие уровни развития коммуникативных умений, последовательное накопление позитивного коммуникативного опыта.

Литература

1. Бирюкова, Т.Г. Речевое развитие старшеклассников [Текст] / Т.Г. Бирюкова. - Елец : ЕГПИ, 2000. - 169 с.
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования [Текст] // Сборник нормативных документов / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. - М. : Дрофа, 2007. - 443 с.

БУЛАНОВА Л.В.

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Игра – естественная потребность ребенка-дошкольника, его важнейшая самостоятельная деятельность. Детские игры – явление неоднородное. Даже глаз непрофессионала заметит, насколько разнообразны игры по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. В педагогике делались неоднократные попытки изучить и описать каждый из видов игры с учетом его функций в развитии детей, дать классификацию игр. Это необходимо для углубленного изучения природы игры, особенностей каждого ее вида, а также для того, чтобы определить, каким образом можно влиять на детские игры, усиливая их развивающее воздействие, педагогически грамотно используя в воспитательном процессе [5].

В жизни ребенка с нарушенным слухом роль игры не менее важна, чем для слышащего дошкольника, для которого она является основой для развития воображения, образного мышления, речевого общения.

При правильном и последовательном руководстве взрослых игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития глухих и слабослышащих детей. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на те стороны развития неслышащего ребенка, которые страдают из-за снижения слуха [4].

Для детей с нарушенным слухом отношения людей, некоторые нормы поведения оказываются, скрыты, а нередко понимаются ими неверно. Отрицательную роль здесь играет недостаточность общения с детьми и взрослыми, что связано с длительным пребыванием в круглосуточных дошкольных учреждениях. Моделируя взаимоотношения людей, их поступки, перенося в игры нормы поведения, можно влиять на усвоение детьми в игровой форме простейших нравственных правил, что в других видах деятельности постигается преимущественно через речь в более поздние сроки и с большим трудом [1].

У детей с нарушением слуха наблюдается отставание в развитии воображение, он не может творчески войти в роль. При этом ребенок стремится как можно более точно передать внешние особенности изображаемого им персонажа, даже не существенные для данной роли: манеру ходить, снимать очки, привычные жесты и т.п.

Как показывают наблюдения, несмотря на важную роль игры для обогащения развития детей с нарушенным слухом, она не занимает надлежащего места в дошкольных учреждениях. Возможно, что причины кроются в следующем:

а) незнание воспитателями особенностей игровой деятельности глухих и слабослышащих дошкольников; перенесение в детские сады для детей с нарушениями слуха способов руководства игрой, характерных для массовых учреждений;

б) трудности общения в процессе игр с детьми с низким уровнем речевого развития;

в) отношение к игре со стороны сурдопедагогов как к второстепенной деятельности по сравнению с формированием речи, развитием слухового восприятия [3].

Психическое развитие детей с нарушенным слухом проходит в особых условиях восприятия внешнего мира и взаимодействия с ним.

Все это актуализирует необходимые разработки условий формирования игровой деятельности:

– Необходимо устройство игровых уголков в группах, которые включают стеллажи с игрушками, а также ковровое покрытие, где размещена часть игрушек. В игровых уголках проводятся занятия по сюжетно-ролевым и дидактическим играм и организуются свободные игры детей. Оборудование игровых уголков должно соответствовать возрасту детей и основным задачам игровой деятельности на каждом этапе обучения.

– На основании знаний общей и специальной педагогики и психологии воспитатель должен, ориентируясь на реальные возможности ребенка с недостатками слухового восприятия, в соответствии с целью социального воспитания, спланировать работу.

– Воспитатель должен действовать со знанием дела, применяя правильные, эффективные методы воспитательной работы. Он должен видеть в воспитаннике с нарушенным слухом, прежде всего личность. Личность воспитуемого с нарушенным слухом должна стать своеобразным

геометрическим местом точек специально организованного воспитания и обучения [1].

– Игры детей с недостатками слухового восприятия нуждаются в повседневном руководстве, которое не должно сводиться лишь к регулированию отношений детей. Оно предусматривает обучение детей игровой деятельности, формированию у них творческого отношения к действительности, умения творчески отражать окружающий мир.

– Для эффективного формирования игры важно, чтобы их тематика и содержание были связаны с другими разделами программы: ознакомлением с окружающим миром, изобразительной деятельностью и конструированием, трудом, развитием речи.

– Важно также помнить, что даже в тех случаях, когда обучение игре проводится на занятиях, это занятия особого рода, предполагающие особый эмоциональный настрой воспитателя, свободное, раскрепощенное состояние детей; к ним неприменимы мерки и требования других занятий [3].

Выводы:

Дошкольники с нарушениями слуха в значительной степени отстают от своих неслышащих сверстников по уровню развития игровой деятельности и по уровню социально-эмоционального развития. При этом на уровень сформированности социально-эмоционального развития ребенка большое влияние оказывает не только само нарушение, структура дефекта, но и семейная ситуация, а также то, пребывает ребенок в дошкольном учреждении круглосуточно или живет в семье.

Игра является важным средством нравственного, умственного и речевого развития глухих и слабослышащих детей. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на те стороны развития неслышащего ребенка, которые страдают из-за снижения слуха [4].

Повседневное руководство игровой деятельностью помогает формированию творческого отношения к действительности, развитию воображения. При создании адекватных условий и правильной организации в игре происходит коррекция, как отдельных психических функций, так и личности ребенка в целом [1].

Литература

1. Игра в жизни детей с нарушениями слуха. // Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя. / Под редакцией Л.П. Носковой. - М.: Просвещение, 1993. - С. 92-104.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - С. 3-203.
3. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. - М., 1975.
4. Речицкая Е.Г. Развитие глухих учащихся в процессе внеклассной работы. - Л., 1988.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.

БУШТЕР И.В.

О РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ДИАЛОГ С В.А. СУХОМЛИНСКИМ

Прежде чем подумать, а не то,
чтобы сказать, получится ли из ребенка
что-то хорошее, не получится ли,
надо увидеть, узнать и понять ребенка.
В.А. Сухомлинский

«Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям», – писал великий педагог-мыслитель, гуманист Василий Александрович Сухомлинский.

Родился он на Украине, в крестьянской семье. Свои первые педагогические шаги сделал в родной Васильевской школе. И уже тогда понял, «что главное для педагога – это человечность, это глубокая потребность в человеке, ощущение того, что вместе с детьми ты счастлив, а без них несчастен».

Любовь к детям была главным источником в развитии его педагогических способностей и взглядов. Сухомлинский считал ученика сложным организмом, с богатым миром чувств, мыслей, воли. Вот почему он и говорил, что «моя забота об успехах в учебе начиналась с заботы о том, как питается и спит ребенок, каково его самочувствие, как он играет, сколько часов в течение дня бывает на свежем воздухе, какую книжку читает и какую сказку слушает», а также «какой любимый труд есть у ребенка...». В действенной любви к детям, постоянной заботе о них – источник педагогического творчества и жизненного подвига В.А. Сухомлинского. Для Сухомлинского *педагогическая любовь – это, прежде всего, уважение к личному достоинству ребенка, постоянная забота о нем, это сложный процесс понимания, изучения ребенка, открытия в нем человеческой красоты,* на основе которой происходит формирование личности. Без любви и уважения к воспитанникам всякие разговоры о гуманности и человечности – пустой звук [5, с.259].

На протяжении всей своей педагогической деятельности Василий Александрович занимался проблемами воспитания и развития детей, и среди них – дети с ограниченными возможностями здоровья.

Открываю книгу В.А. Сухомлинского «Обережно: дитина». Как многому нам еще надо учиться – не только в педагогических идеях, но и в самом стиле, языке педагогического сочинения – простоте и ясности изложения, эмоциональной приподнятости, порой публицистической страстности. Читаю столь знакомые и ставшие столь близкими строки: «Особые дети… я бы назвал этих детей самыми хрупкими и самыми нежными цветами в безгранично разнообразном цветнике человечества» [2, с.244].

В.А. Сухомлинскому была очень близка и понятна идея о неограниченных и далеко невостребованных в учебном процессе возможностях каждого ребенка, о необходимости глубокого уважения к его личности. Бесчисленное множество посещенных уроков, их скрупулезный

анализ, беседы с учителями, уроки самого Сухомлинского, проведенные специально для каждого из павлышских учителей – приводят великого педагога к выводу: прежде всего – надо воспитать учителя, творца собственного педагогического открытия, исследователя, поверившего в свои возможности и талант, *умеющего учить своих учеников мыслить.*

Тревога за ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии пронизывает многие работы Сухомлинского, его статьи, письма к учителям: «…В классе перед учителями – бледный, слабенький мальчик. Он внимательно слушает слова учителя, но глаза его смотрят куда-то вдаль, *он ничего не соображает.* Что с этим мальчиком, какая аномалия в его здоровье?..» [2, с.88].

«С самого начала педагогической работы меня мучила загадка: что представляют собой дети, развитие которых отстает от нормы?», – писал В.А. Сухомлинский. В какой мере это несчастье определяется наследственностью, а в какой – особенностями среды, которая окружала их с самых ранних лет? Что происходит в их мыслительном аппарате в те минуты и часы, когда я, педагог, все силы прилагаю, чтобы пробудить в классе самостоятельную мысль?

Можно сказать, эти дети стоят на грани умственной отсталости. Психологи называют их детьми с временной задержкой развития и рекомендуют обучать в особых школах. Василий Александрович же убежден, что учить и воспитывать таких ребят надо в обычной школе: полноценная, интеллектуально постоянно обогащающаяся среда – одно из важнейших условий их спасения [1, с.157].

В.А. Сухомлинский считал: проблемы интеллектуального развития ребенка напрямую связаны с *умением педагога управлять умственным трудом ученика, развитием его мышления:* «Готовясь к высокой миссии педагога, человек готовится, прежде всего, к руководству, управлением умственным трудом ученика. Вот где средоточие научной организации учительского труда! А что он знает о процессах мышления?» [2, с.88].

Размышляя о трудностях обучения детей с аномалиями интеллекта, педагог с горечью замечает, что в педагогическом институте человеческому мышлению почти не уделяется внимания, а о специфике детского мышления будущие учителя получают лишь поверхностные представления. Недостаточный научно-педагогический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Качественным показателем успеха в учении по-прежнему принято считать свойства памяти, реже – мышления, и совсем редко – воображения. Эксперименты, проведенные зарубежными исследователями, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить отношение педагога к детям, снять барьеры, блокирующие его потенциальные возможности [3, с.66].

Изучая педагогический опыт В.А. Сухомлинского и сообразуя его с реалиями современной школы, мы понимаем, что интеллектуальное развитие

личности ребенка невозможно без совершенствования культуры мышления, без практических умений и навыков творческой мыслительной деятельности. Развитие культуры мышления в процессе обучения предполагает совершенствование таких ее качеств, как сверхчувствительность к проблемам (способность видеть проблему там, где ее не видят другие), склонность к задачам дивергентного (разнонаправленного) характера, гибкость и продуктивность мышления, способность к ассоциированию и прогнозированию [4, с.98].

Возникает необходимость в практическом переосмыслении и теоретическом обосновании подготовки специалиста качественно нового уровня – профессионала, владеющего знаниями в области психологии, социологии, физиологии и медицины, имеющего опыт межличностного социального взаимодействия.

В.А. Сухомлинский обращает внимание на одно из важнейших качеств педагога, работающего с такими детьми, – *наблюдательность, умение адекватно оценить мыслительные возможности ученика:* «…Мы понимали, что мыслительные процессы в голове Кости проходят очень медленно, что для осмысления той или иной закономерности мальчику необходимо увидеть, «ощупать» множество фактов – гораздо больше, чем необходимо это другим ученикам» [2, с.103].

«Малоспособные, слабоумные дети со сниженной, ослабленной памятью, – пишет Сухомлинский, – *постоянно находятся под моим наблюдением.* В первые четыре года школьного обучения я провожу с этими детьми специальные занятия различной периодичности (в зависимости от степени слабоумия и ограниченности умственных способностей и памяти). Эти занятия необходимы для того, чтобы дать каждому учителю правильные советы об индивидуальной работе с каждым ребенком» [2, с.254].

В своей неопубликованной статье «Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами?» Василий Александрович полемизирует с известным американским психологом Дэвидом Кречем о возможности в будущем десятилетии химической терапии умственной отсталости посредством влияния на качество памяти: «Все больше и больше убеждаясь в том, что *химические и вообще какие-либо «радикальные» средства влияния на память малоспособных, слабоумных детей совершенно недопустимы;* убеждаясь в том, что *влияние на память немыслимо без гармонического влияния на всю духовную жизнь человека,* я с каждым годом стал все лучше понимать причины ослабленной, сниженной памяти и неполноценной функциональной деятельности мозга» [2, с.249].

При этом педагог предупреждает: «Первое спасение и первая защита этих детей заключается в том, чтобы *не допустить неправильного их обучения».* Сухомлинский, проводя уроки сам и давая советы учителям, всегда акцентирует на главном: только слияние памяти и мысли дает умственную способность, улучшает мозг, выпрямляет человека. Он еще и еще раз повторяет; педагогу это надо считать первой заповедью воспитания ума малоспособных и слабоумных: к нагрузкам на память подходить

исключительно осторожно. *Помня думать и думая помнить* – с этого как раз и начинается гармония памяти и мысли, дающая в результате прекрасную музыку – умственные способности, творческий разум и талант.

Так рождаются знаменитые *уроки мышления – путешествия к первоисточнику мысли и слова*: «Мы ведем малышей в природу – в сад, в лес, на берег пруда и реки, в поле. Перед ребенком невидимые с первого взгляда десятки, сотни причинно-следственных связей между предметами, вещами, явлениями. Он мысленно проникает в сложнейшие тайны жизни. Здесь он – активный мыслитель, открыватель истины. В вялом, хилом, слаборазвитом мозге рождается мысль, удивляющая, изумляющая, поражающая, потрясающая ребенка» [2, с.256].

Многолетний опыт убедил В.А. Сухомлинского, что могучую силу, стимулирующую мышление и память, улучшающую мозг, заключает в себе *поэтическое слово* – слово поэзии, художественного произведения, сказки, народной песни, легенды, пословицы.

«В тихие вечерние часы мы все становимся поэтами… Мы сложили тысячи сказок – да, это творчество детей, которые пришли в школу слабоумными и на всю жизнь остались бы несчастными людьми, если бы не вся эта специальная работа, улучшающая их мозг. В этом творчестве, в детских сказках – в слове сливается мысль и красота. Здесь ярче всего струится смех, здесь живут печаль и сочувствие, сострадание к человеческому горю и непримиримость, нетерпимость к злу. Поэтическое творчество, – пишет Василий Александрович, учит мыслить» [2, с.257].

По мнению Сухомлинского, исключительно важным психологическим средством улучшения мозга малоспособных и слабоумных детей является *чтение*. Эти дети читают не для того, чтобы запомнить и заучить. Силой, привлекающей к книге, является интерес. Необходимо повседневное, тщательное руководство чтением [2, с.261].

Очень важным, ничем не заменимым средством психологического воздействия на мозг слабоумных детей является творческий труд – *работа рук*, в процессе которой осуществляется замысел и рождаются новые мысли. Если бы *не воспитание умных рук,* – пишет В.А. Сухомлинский, – другие средства психологического влияния на мозг были бы бессильными [2, с.262].

Итак, путь к улучшению человеческого мозга – в гармоническом единстве всех корней, питающих этот венец человеческого совершенства. И главным среди этих корней является *воспитание*. Это длительный, многолетний, однообразный и очень сложный, мучительно трудный посев, семена которого иногда дают маленькие, еле заметные росточки только через несколько лет. Это труд, требующий большого терпения и выдержки, великой любви к человеку и безграничной веры в могучую силу воспитания.

Таким образом, одна из проблем всей педагогической деятельности В.А. Сухомлинского – воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому для нас Василий Александрович – образец, эталон, особая педагогическая фигура дефектологического образования, которая должна быть включена в учебно-воспитательный

процесс современных образовательных учреждений. Его художественные произведения, сказки, легенды, притчи, пословицы – богатейший материал для развития памяти, мышления, речи, внимания, воображения и восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья. *Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка.* «Я заботился о том, – писал В.А. Сухомлинский, чтобы дети были пытливыми исследователями и открывателями мира, чтобы истина предстала перед ними не как готовый вывод, преподнесенный педагогом, а как яркая картина окружающего мира, пережитая с трепетным биением сердца».

Литература

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М., 1994.
2. «Обережно: дитина»: В. О. Сухомлинський про важких дітей : тематич. зб. – Луганськ : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.
3. Рындак В. Г. Уроки Сухомлинского / В. Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 1998.
4. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М., Просвещение, 1979.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1979.

БЫЛИНСКАЯ Е.С.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Успех в воспитании и обучении детей в дошкольном учреждении в значительной мере зависит от объединения усилий педагогов и родителей. Неоспорима важность взаимодействия учителя-дефектолога с семьёй ребёнка с нарушением слуха. Специалист оказывает квалифицированную педагогическую поддержку родителям (и другим близким ребёнка), создаёт условия для активного участия семьи в воспитании и обучении детей. Безусловно, работа с родителями варьируется в зависимости от типа дошкольного учреждения, в котором находится ребёнок, и возможностей общения с ними. В условиях ежедневного посещения детского сада работа с семьёй будет несколько отличаться от условий пятидневного пребывания детей, тем более от условий работы с родителями в интернатных учреждениях, где ребёнка забирают домой только в праздничные дни, на время летних каникул. Желание родителей систематически заниматься воспитанием ребёнка, участвовать в его обучении зависит в значительной мере от того, насколько педагоги смогут установить с родителями контакты личного и делового порядка, увлечь своим примером работы с детьми, в

доступной форме объяснить и продемонстрировать методы и приёмы работы по различным направлениям.

Полученная педагогами информация при поступлении ребёнка в группу и дополняемая по мере знакомства с родителями является основанием для построения модели работы, выбора форм и методов взаимодействия. Нельзя забывать о том, что конкретная демонстрация развития дошкольников в результате обучения в детском саду, возможности их речевого общения со своими сверстниками, а также с незнакомыми людьми нередко производят значительно большее впечатление на родителей, чем лекции и рекомендации. Помните, в работе с семьёй необходимо проявить не только профессиональную грамотность, но и деликатность, последовательность и настойчивость.

В своей практической деятельности мы используем следующие формы работы с родителями: консультативно-рекомендательная, индивидуальные занятия с родителями (и другими близкими) и их ребёнком, открытые групповые занятия, групповые собрания для родителей.

Рассмотрим каждую из этих форм.

Консультативно-рекомендательная форма работы. Данная форма работы включает помощь учителя-дефектолога в разрешении проблемных ситуаций по вопросам обучения ребёнка, а также перспективы его дальнейшего обучения. Консультативную помощь родители могут получить в любое время, согласно графику работы учителя-дефектолога, кроме отведённого время на групповые и индивидуальные занятия с детьми. Это также может быть телефонный разговор с учителем.

Индивидуальные занятия с родителями (и другими близкими) и их ребёнком.

На индивидуальном занятии родители получают знания по формированию тех или иных умений и навыков у ребёнка, например, по формированию произносительных навыков. Учитель-дефектолог показывает, над каким речевым материалом следует поработать дома, на какие особенности (строение артикуляционного аппарата и др.) обратить внимание при осуществлении совместной деятельности. А также целесообразно показать успехи ребёнка: выученный стих, способность отвечать на вопросы по пройденной теме и т.д. Полезно предложить родителям провести занятие со своим ребёнком, аналогичное тому, которое показал учитель-дефектолог. По ходу занятия педагог вносит коррективы в работу родителей. Из опыта работы можно сказать, что индивидуальные занятия пользуются наибольшей популярностью у заинтересованных родителей.

Открытые групповые занятия. Подобные занятия следует проводить не реже одного раза в квартал. Это очень показательная форма работы для того, чтобы родители могли увидеть, как взаимодействует их ребёнок с другими детьми, какова его активность на занятии. Родители с нарушением слуха охотно посещают открытые занятия. После они могут обсудить между собой или с учителем-дефектологом все возникшие у них вопросы. Наблюдения за детьми позволяют родителям составить представление о методах педагогической работы с детьми.

Групповые собрания для родителей. Следует сказать, что собрания организуют и проводят воспитатели. Однако для лучшего взаимодействия с родителями и понимания их насущных проблем, целесообразно участие на подобных встречах также и учителя-дефектолога. На групповых родительских собраниях обсуждаются вопросы, актуальные для родителей детей данной группы. Учитель-дефектолог и воспитатели знакомят родителей с задачами и содержанием работы по различным направлениям воспитания и обучения детей. Трудности, возникающие в работе с ребёнком, лучше раскрывать в индивидуальной беседе. На собрании родители могут получить полезную информацию (например, где заказать вкладыши на слуховые аппараты и др.), а также обозначить круг тех вопросов, на которые ещё не смогли получить ответы. Кроме того, родители знакомятся друг с другом (слышащие и с нарушением слуха), видят, что они не одиноки в своей проблеме. Это придаёт родителям силы, снимает напряжение. Слушая вопросы других, многие начинают искать выход из сложившейся ситуации. Следует также отметить такую категорию родителей, которые ограничиваются собраниями и не посещают ни открытых и индивидуальных занятий, ни просят консультации по вопросам обучения своего ребёнка. Для того, чтобы охватить вниманием таких родителей, педагогу целесообразно посещать родительские собрания.

Отдельно хочется отметить задания на дом. На выходные дни учитель-дефектолог пишет задания на дом каждому ребёнку. Это могут быть задания по развитию речи, формированию элементарных математических представлений, а также рекомендации по развитию слухового восприятия. Учитель-дефектолог указывает, какие звуки могут быть закреплены дома. Педагогу обязательно следует после вместе с ребёнком просмотреть выполненное им домашнее задание, для того чтобы ещё раз повторить материал и показать свою заинтересованность в выполнении домашней работы. Из практического опыта можно отметить, что для детей старшей группы целесообразно записывать домашние задания непосредственно со знакомыми им формулировками: «Выучи», «Напиши», «Читай» и т.д. Это

делается для того, чтобы ребёнок самостоятельно мог понять, что от него требуется в задании. Кроме того, это подготавливает его к выполнению домашней работы в школе.

Немаловажное значение имеет использование различных наглядных материалов. Так, например, в «Уголке сурдопедагога» выставляется информация для родителей. Темы могут быть разными, исходя из возрастной группы детей (младшая, средняя, старшая). Например, «Использование письменной речи в обучении дошкольников с нарушением слуха», «Готовность ребёнка к обучению в школе» и т.д. Кроме того, учитель-дефектолог заполняет профили произношения на каждого ребёнка в группе. Профили произношения – это перечень звуков, которыми владеет ребёнок. Родители, таким образом, могут отслеживать динамику формирования произносительных навыков своих детей.

В последнее время встречается всё больше детей с кохлеарной имплантацией. При организации работы с родителями таких детей обязательно использование следующих форм работы: консультативно-рекомендательная, индивидуальные занятия с родителями и их ребёнком.

Помните, что в работе с семьёй важны последовательность, систематичность, учёт их реальных возможностей. От совместного участия и активности в проведении развивающей и коррекционной работы зависит общий результат. Желание родителей участвовать в общей работе часто объясняется не жестокостью предъявляемых им требований, а увлечённостью сурдопедагога и воспитателей своей работой, любовью к воспитанникам, желанием добиться максимально возможного результата в развитии детей.

Желаю успехов в организации работы с родителями дошкольников с нарушением слуха!

Литература

1. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: Пособие для учителя-дефектолога. – М.:ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

ВАРАКИНА Н.А.

ОСОБЕННОСТИ ИГР ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Проблеме детских игр было посвящено большое количество работ педагогов, психологов, философов. То, что игра была в центре внимания ученых различных специальностей и различных направлений не случайно. Это можно объяснить сложностью игровой деятельности и тем, что в

дошкольном детстве игра выполняет особую, ничем не восполнимую роль. Становление человеческой личности происходит в процессе – игровой, трудовой, учебной деятельности. Для детей дошкольного возраста такой деятельностью является в первую очередь игра вообще и сюжетно-ролевые игры в особенности.

Игра - это обязательно совместная деятельность. Сюжетно-ролевые игры уточняют и углубляют представления детей об окружающем мире, расширяют и пополняют их знания. В ходе этих игр ребенок познает мир. Сюжетно-ролевые игры развивают интерес и любовь к животным, к различным видам труда, интерес к учению. Совместная деятельность в процессе сюжетно-ролевых игр способствует формированию дружеских взаимоотношений между детьми. Но сюжетно-ролевые игры детей с нарушением слуха имеют специфические особенности.

Дети с нарушением слуха играют не менее охотно, чем их слышащие сверстники. Игры доставляют глухим детям большое удовольствие, обогащают их в умственном, нравственном и других отношениях.

Игры детей с нарушением слуха, как и игры слышащих детей, отражают реальную действительность. Однако они несколько бедны по содержанию.

Это связано с тем, что восприятие мира глухими детьми осуществляется в условиях ограниченного речевого общения, при минимальной познавательной роли речи. Поэтому игры слышащих детей значительно многообразнее. Игры глухих детей однообразнее и проще, чем у слышащих сверстников. Без работы, направленной на расширение опыта глухих детей, задерживается общественно- мотивационный план игры, преобладают бытовые игры с ограниченным кругом отношений. Вследствие того, что глухие дети менее обобщенно, чем слышащие, отражают ту или иную сторону действительности, они не умеют самостоятельно вычленить в воспринимаемом основное, тем самым воспроизводят моменты, которые имеют второстепенное значение.

Так, игра в «доктора» прекращается, если «пациент» не поздоровался.

Дети с нарушением слуха не всегда могут самостоятельно осознать скрытые отношения, зато наглядные предметные действия детально и педантично отражаются в их играх. Иногда такая детализация поглощает всю игру – она сводится к изображению какого-то одного действия: ребёнок начинает играть просто в «стирку», причём эта стирка осуществляется не ради какой-то цели, а ради стирки.

Из-за задержки речевого развития способность к обобщению и творческому отражению действительности в игре оказывается весьма ограниченной. Поскольку у глухого ребёнка отстают в развитии воображение, фантазия, он не может творчески войти в роль, а просто подражает конкретным людям, воспроизводя их предметные действия, копируя внешние особенности. Например, играя в «доктора», дети, как правило, называют ребёнка, который изображает врача именем своего педагога, даже если эта роль досталась мальчику. При этом ребёнок

старается как можно точно передать особенности изображаемого им персонажа, вовсе не существенные, не специфичные для данной роли.

У детей с нарушением слуха очень значителен элемент механического подражания друг другу во время игр. Стоит одному ребенку затеять какую-нибудь игру, как у него находится несколько последователей, которые слепо во всем ему подражают. Часто вся игра некоторых детей бывает построена на простом подражании действиям какого- то ребенка.

В играх глухих детей обнаруживается тенденция к однообразному, стереотипному, механическому повторению игровых действий - одних и тех же слов, одних и тех же ролей, моментов исполняемых одними и теми же детьми, стремлением воспроизвести те условия, в которых эта игра протекала раньше.

Одним из характерных моментов для игры является использование в игре предметов, которые в жизни имеют совсем другое назначение. Глухие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов. Даже предмет, функционально пригодный для роли заменителя, не всегда используется глухим ребенком. Слово взрослого, обозначившего этот предмет- заменитель новым названием, в большом количестве случаев не направляет ребенка на выполнение игрового действия, вытекающего из нового игрового названия предмета.

К умению замещать в игре одни предметы другими, к умению действовать с предметом в соответствии с его игровым значением, сообразно с его новым названием детей надо подводить постепенно.

У слышащих детей в результате развития игровой деятельности игровые действия становятся менее подробными, как бы «сворачиваются». Такое укороченное действие восполняется речью. У глухих детей, наоборот, характерно, что по мере овладения игровой деятельностью их игровые действия становятся более развернутыми, полными, начинают изобиловать подробностями.

Сюжетно-ролевая игра у глухих детей появляется только в случае прямого обучения их игровой деятельности.

Все эти особенности игровой деятельности глухих детей, по-видимому могут быть объяснены задержанным развитием речи, ограниченными возможностями словесного общения.

Восприятие мира у глухого ребенка обеднено за счет отсутствия слуховых ощущений и восприятий, затрудненного и ограниченного речевого общения. Это усложняет как руководство детским восприятием, так и передачу ребенку накопленного взрослыми опыта. Задержка в развитии речи, как это установлено, знаменует собой задержку развития воображения, столь необходимого для игры...

Без специального обучения умению играть игры глухих детей развиваются очень медленно и носят в основном процессуальный характер.

При специальном обучении игровая деятельность глухих детей принципиально меняется: в их играх находит отражение все больший круг впечатлений; сюжеты игр и игровые действия заметно усложняются; от

простого изображения предметных действий дети переходят к изображению взаимоотношений людей, их чувств; в играх появляется разнообразное использование предметов, которые получают многообразное значение; всё более существенную роль в играх выполняет речь; в процессе игр обогащается словарь детей; возникает потребность в общении, повышается роль слова в регуляции игровых действий.

Литература

1. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. - М., 1975.
2. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях/Под ред. М.А. Васильевой. – М., 2006.
3. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир (книга для воспитателей). – М., 1991.

ВАСИЛЬЕВА Л.В.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНЫХ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ, ИМЕЮЩИХ 3 УРОВЕНЬ ТЯЖЕСТИ ДЦП В ФОРМЕ СПАСТИЧЕСКОЙ ДИПЛЕГИИ

Особенности двигательных нарушений и специфика профиля развития психических процессов при различных формах детского церебрального паралича требуют учёта в организации педагогической коррекции соответствующих подходов. Так, например, организация системы упражнений по формированию элементарных графомоторных навыков у ребёнка со спастическими двигательными нарушениями (спастическим тетрапарезом или спастической диплегией) будет отличаться от соответствующей работы с ребёнком, имеющим гиперкинетическую или атонически-астатическую форму ДЦП. Важно учитывать и актуальный этап двигательного развития.

К А. Семенова выделяет 6 уровней развития моторики[i]. Известно, что развитие функциональных возможностей рук тесно связано с формированием общей моторики. Только при переходе ребёнка на третий двигательный уровень физиологически обусловленной функцией рук становиться не столько опорная, сколько манипулятивная функция. Но освоение рисования у большинства детей на этом этапе носит характер доизобразительного черкания, без помощи специалистов проблема остаётся вплоть до поступления в школу.

Рисование, как и письмо, - инструментальное действие, оно сложнее, чем просто движение рукой: ведь необходимые движения кончика рисующего карандаша возможны только в том случае, если скоординированы движения пальцев, кисти, руки, туловища, если ребенок может управлять ими, контролировать их. У ребёнка с ДЦП нарушены все уровни организации и контроля двигательного акта, с трудом автоматизируются любые новые движения, в том числе формообразующие движения при освоении навыков рисования и письма, как наиболее тонко координированных действий. Тенденция к пронированию[ii] рук, к

приведению кисти затрудняет функциональное удержание карандаша, а имитационные синергии[iii] могут делать невозможным самостоятельное придерживание бумаги. Остаточные явления патологических позотонических рефлексов[iv] затрудняют зрительный контроль руки. Длительный отрицательный опыт фиксирует у ребёнка резко негативное отношение к рисованию, а в дальнейшем и к письму.

Помимо грубого нарушения моторики рук освоение пространства листа страдает из-за недостаточно дифференцированного зрительного восприятия: дети не очень четко воспринимают форму предметов и недостаточно различают близкие формы — круг и овал, ромб и квадрат. Так же характерно грубое нарушение оптико-пространственного восприятия: игнорирование левой стороны листа, размещение рисунка справа, проведение линий справа налево, конструирование и изображение элементарных ассиметричных фигур повернутыми в противоположную сторону. В дальнейшем эти дети могут испытывать значительные затруднения при овладении чтением и письмом.

Грубая моторная и оптико-моторная недостаточность не всегда коррелирует с тяжестью нарушений других аспектов познавательного и речевого развития. Находясь вне системы дошкольного образования, психолого-педагогическую (в том числе логопедическую) помощь эти дети получают парциально, на период нахождения в лечебных или социальных учреждениях. Профилактическая направленность работы учреждений социальной защиты позволяет помимо решения парциальных задач логопедической коррекциии, реализуемых за период курса реабилитации, проводить работу по максимально раннему выявлению и предупреждению проблем, препятствующих социализации и получению образования. В рамках общего логопедического обследования анализируются результаты обследования ориентировки в пространстве, зрительного восприятия, функциональных возможностей рук; составляется индивидуальный план коррекционной работы по профилактике моторной или оптико-моторной дисграфии.

В результате многолетней практической работы были обобщены и переработаны известные методики и походы к коррекции и профилактике нарушений формирования графомоторной деятельности. Как, например, использовано сочетание приёмов преодоления трудностей освоения формообразующих движений, предложенное Л. М. Зельдиным (методистом по ЛФК и массажу Центра лечебной педагогики) и метода безотрывного рисования вальдорфских детских садов. Применены подходы к тематическому планированию и некоторые приёмы Г. В. Кузнецовой в разработках для детей с ДЦП и М. А. Касицыной для детей младшего дошкольного возраста с ЗПР. Для коррекции оптико-моторных нарушений адаптированны рекомендации Р. И. Лалаевой. Изложенное в статье сочетание приёмов работы, в том числе использование на первых этапах приёма организации формообразующего движения с объёмными внешними опорами является авторскими «находками» из практического опыта.

Для формирования таких базовых навыков, как проведение прямых вертикальных линий, прямых горизонтальных линий, наклонных линий, дугообразных линий, замкнутых круговых линий, для развития способности ритмически организовывать серию движений, способности контролировать направления, границы, форму линий, и (как результате) для первого опыта предметного рисования были определены следующие *основные шаги формирования элементарных графомоторных навыков:*

- подбор доступного орудия изодеятельности: толстый маркер, толстый мелок в «держателе» (удобном для ладонного захвата шарике с соответствующим отверстием), малярная кисть, иногда – собственная ладонь или палец ребёнка. Наблюдение самостоятельных возможностей. *Тема: «Порисуем»;*
- поступательно-возвратные безотрывные горизонтальные или вертикальные линии. *Темы: «Мостик», «Дорожка для Колобка (зверей, машин)», «Красим стену», «Высокая трава», «Спрячем клад»;*
- соединение объёмных объектов (приклеенных комочков бумаги, ваты) горизонтальными или вертикальными линиями. *Темы: «Помоги Колобку попасть домой», «Сбей мячиками кегли», «Дождик», «Привяжем воздушные шарики»;*
- безотрывная округлая линия вокруг объёмного объекта, многократно, ритмически заданным движением руки. *Темы: «Автомобильные гонки», «Большой клубок»;*
- обведение и раскрашивание поступательно-возвратным движением крупных трафаретов. *Темы: «Мяч», «Гриб», «Листик», «Фрукты», «Овощи»;*
- соединение двух плоских объектов («точек») горизонтальными линиями, вертикальными линиями. *Темы: «Сбей кегли», «Помоги котятам попасть домой, «Накорми зверей», «Соедини одинаковые фигуры» по цвету, форме, «Спрячь мышку за забором», «Садовая лестница», «Привяжи шарики»;*
- поступательно-возвратные безотрывные дугообразные линии. *Темы: «Мост», «Радуга», «Качели»;*
- ритмически заданная безотрывная округлая линия. *Темы: «Наматываем клубок», «Разматываем клубок»;*
- безотрывная многократная округлая линия в заданных границах. *Тема: «Гоночное кольцо»;*
- замкнутая округлая линия. *Темы: «Я иду по кругу и останавливаюсь», «Мяч», «Мячики рассыпались»; «Яблоки на тарелке», «Помидоры в банке»;*
- соединение четырёх точек, дорисовывание предметных рисунков. *Темы: «Квадрат», «Домик», «Окно», «Флажок», «Карман», «Тележка»;*
- наклонные сходящиеся или расходящиеся линии (с соединением объектов или точек). *Темы: «Привяжем шарики», «Сбей мячом кегли», «Привяжи лодочки к колышку»;*
- соединение трёх точек. *Темы: «Крыша для домика», «Флажок», «Рыбки», «Ёлка»;*

- предметный составной рисунок (рисование или дорисовывание) с одинаковыми округлыми линиями. Округлые формы в заданных границах. *Темы: «Бусы на ниточке», «Колёса для вагона», «Снеговик», «Неваляшка», «Горошины в стручке», «Дорисуй шляпки для грибов», «Пришей пуговицы» «Дорисуй лапки мишке», «Дорисуй ушки зайке»;*
- самостоятельный предметный рисунок из разных простых деталей. *Темы: «Погремушка», «Веточка вербы», «Что я придумал»;*
- параллельные горизонтальные или вертикальные линии без опорных точек. *Темы: «Полосатый коврик», «Полосатый котик», «Украсим одежду»; Узоры «в клеточку»: «Украсим коврик», «Клетчатая юбка»;*
- наклонные сходящиеся или расходящиеся линии без опорных точек. *Темы: «Дождик», «Колючки для ежа», «Солнышко встаёт»;*
- безотрывные верхние или нижние «петельки». *Темы: «Дым», «Волосы»;*
- дорисовывание деталей неполного рисунка или аппликации;
- стандартные графомоторные упражнения на листах в 5-7 см клетку.

Такое мелкое дробление отработки элементарных навыков оправдано практическим опытом и тяжестью преодолеваемых нарушений. В случае сочетанных нарушений или личностных особенностей освоение навыка прорабатывается ещё более мелкими шагами. Тема рисунка при формировании графомоторного навыка может быть изменена по сюжетам личных предпочтений ребёнка, проявлений его фантазии. Так, например, рисование округлых замкнутых линий никак не вдохновляло 6 летнего мальчика в предлагаемых темах. Только при опросе родителей, чем ребёнок интересуется в этот период дома, выяснился повышенный интерес к тяжёлым предметам. Ребёнок «открыл» для себя понятия «тяжёлый» - «лёгкий». Тема «Гиря» оставалась актуальной в течение месяца.

Формирование элементарных графомоторных навыков на логопедических занятиях в дошкольном возрасте имеет профилактическую, а не коррекционную направленность, поэтому задачи, решаемые на занятиях, могут быть сформулированны как *задачи профилактики моторной и оптико-моторной дисграфии:*

1. Формирование оптико-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, кинетического образа движений, внутренней программы действия.
2. Формирование динамической и ритмической организации графомоторных действий, способности переходить от единичных двигательных актов к системе или серии однотипных движений. Способствование максимально комфортному и расслабленному движению.
3. Развитие двигательно-кинестетической памяти. Формирование элементарных графомоторных навыков, формообразующих движений.

Для максимально эффективной реализации этих задач в организации занятий учитываются факторы физиологической и психологической готовности ребёнка к деятельности. На специальных занятиях родителей знакомят с этими аспектами и обучают практическим приёмам организации игровых

упражнений в домашних условиях, как для закрепления полученных навыков в период курса, так и для продолжения работы с ребёнком между курсами реабилитации.

Физиологическая готовность к деятельности.

- На время прохождения курса ДиПриКор в лечебных костюмах «Адели» или «Гравистат» графомоторные упражнения эффективнее проводить в костюме.
- Для нормализации позотонических рефлексов *индивидуально* подбирается рефлекс запрещающая позиция[v], в которой ребёнок может заниматься более эффективно. Может использоваться вертикализация у щита. Столешница устанавливается под достаточно высоким углом наклона (удобно использовать вертикальные поверхности); ровное или слегка запрокинутое назад положение головы способствует функционально лучшему состоянию мышц плечевого пояса: при таком положении головы рефлекторно возникает разгибание рук в локтевых и лучезапястных суставах, а так же во всех суставах пальцев рук. Высота крепления листа - на уровне глаз ребёнка.
- По рекомендации тренера ЛФК в игровых упражнениях, адаптированной гимнастике рук, кистей и пальцев, в орудийно-манипулятивной деятельности, бытовых навыках тренируется супинация и экстензия рук ребёнка, проводиться работа по гашению имитационных синергий.
- У детей с патологическим рефлекторным «заведением» глаз больше внимания уделяется «рисованию» фонариком в темноте. Затем дополнительными цветовыми и световыми «маркерами» помогаем ребёнку смотреть на руку с карандашом, следить за проводимой на бумаге линией. Эффективен приём рисования пальцем или палочкой по песку на световой панели (подсвеченный лист прозрачного пластика, влажная поверхность посыпается тонким слоем песка или манки). Система «глаз-рука» тренируется также в других видах деятельности; ребёнка приучают смотреть на предмет, который он держит, прослеживать взглядом его перемещения. Интересен опыт работы с цветным тестом, которое используется в качестве «листа»: по плоской заготовке на подносе ребёнок приёмом ритмичного штампования осваивает заданные направления («кап-кап» - сверху вниз, «прыг-прыг» – слева-направо). Эти же приёмы эффективны при частичной атрофии зрительных нервов.
- Непосредственно перед графическим упражнением применяется приём расслабления рук по Фелпсу. Если ребёнок освоил самоконтроль тонуса, нужно напоминать ему о самораслаблении. Более расслабленому, не зажатому состоянию кисти может способствовать штриховое движение по коже кистей рук.
- Первым выбирается то направление движений руки, которое у ребёнка наиболее сохранно, чаще это горизонтальное направление. Кинестетический образ отрабатываемого движения формируется вначале пассивными, затем

всё более самостоятельными крупными движениями руки сначала в плечевом поясе, в дальнейшем, за счёт локтевого сустава. На занятии может использоваться предварительное проведение раскрытой ладонью по «тактильным» (фактурным, температурным, мокрым) поверхностям, пальцем по крупным шершавым контурам;

- Формат бумаги: полуватман и А3. Возможность работы на формате А4 и мельче появляется на этапе, когда движение осуществляется преимущественно за счёт работы кисти руки и предплечья.
- Слабость контроля движений руки на первых этапах компенсируется внешними «ограничителями»: высокими бортиками крупных «трафаретов». В роли первых трафаретов выступают колечки серсо, фигурные «дырки» в пластиковых и картонных крышках, бумажные валики, а первыми «раскрасками» становятся заготовки контуров рисунков с объёмными «бортиками», выполненными из клея и крупы, из пришитого шнура и т.п. А, например, при формировании округлой линии создаётся высокий объёмный ограничитель: малярным скотчем приклеивается комок бумаги – «камень» или «горка», вокруг которой производится многократное безотрывное движение («Автомобильные гонки»).

Психологическая готовность к деятельности.

- Значимая для ребёнка игровая мотивация, возможность выбора сюжета. Игра на листе бумаги с соответствующими эмоционально-аффективными переживаниями, речевыми восклицаниями.
- От яркой внешней игровой мотивации упражнений ребёнок постепенно подводится к внутренней потребности повторно пережить радость успешности; от негативного личного опыта «Я не умею делать это сам» к количественному накоплению самостоятельно успешно выполненных игровых заданий. Важно подобрать доступную степень сложности формируемого графомоторного навыка. Рисунки оформляются дома на стене, привлекаемое к ним внимание ребёнка закрепляет позитивные переживания и наглядно демонстрирует видимые достижения.
- Постепенный переход от совместных к самостоятельным действиям.
- Формирование пространственного восприятия: через закрепление схемы тела и лица, через систему специальных игр и упражнений, объёмное и плоскостное конструирование (по готовому образцу, по схеме и по речевой инструкции). Предметный рисунок предваряется аппликацией.
- Развитие зрительного восприятия: проводятся дополнительные коррекционные упражнения на различение сенсибилизированных изображений. А так же в сюжет рисунка могут включаться уже готовые сенсибилизированные изображения. Например, в заготовке для темы «Спрячь мышонка за забор», предлагается зашумлённый контур: «Кто ещё спрятался за забором?». В упражнении «Соедини одинаковые фигуры» для различения могут быть предложены сходные формы: круг и овал, квадрат и ромб, квадрат и прямоугольник.

- Формированию внутренней программы действия способствует «оречевление» каждого компонента действия на трёх этапах: до исполнения (планирование), в процессе (самоконтроль), после завершения (анализ).
- Для формирования кинетического образа движение карандаша производится многократно, в едином расслабляющем ритме. Основное внимание уделяется «переживанию» движения руки.
- Организуется цикличное прохождение основных тем, с тенденцией к постепенному уменьшению формата бумаги и толщины линий, увеличению сложности и количества деталей рисунка.

Представленная стратегия организации реабилитационной помощи по формированию начальных графомоторных навыков у данной категории детей показала высокую эффективность. За многолетний практический опыт большая часть детей при поступлении в школу достаточно успешно осваивала навык письма по соответствующим программам обучения. При наличии смешанной формы ДЦП к предложенным приёмам добавлялись специфические приёмы (как, например, «утяжелители» на руки при гиперкинетическом синдроме). Но, все же, есть небольшая часть детей (как, например, имеющих тяжёлую сочетанную патологию или другие осложняющие факторы), у которых после проведённой работы формообразующие движения в тренировочных графомоторных упражнениях не автоматизировались, зачатков предметного рисования в дошкольном возрасте не наблюдалось. С ними дальнейшую работу продолжают школьные логопеды.

Литература

1. Зельдин Л.М. Опыт формирования у ребенка с ДЦП навыков, необходимых для овладения скорописью/Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми/ Составитель: Дименштейн М.С. - М.:Теревинф, 2008.
2. Касицына М.А. РИСУЮЩИЙ ГНОМИК. Методика и планирование работы по формированию графических навыков и умений у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. - СПб.: СОЮЗ, 1998.
4. Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом М.: ЗАКОН И ПОРЯДОК, серия «Великая Россия. Наследие», 2007.
5. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата», п/р И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько /М.:ACADEMA, 2001.

ВЕРШИНИНА Г.П., ФОМЕНКО О.П.
МНЕМОТАБЛИЦЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО

ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения является формирование у них правильной речи. Полноценная самостоятельная речь, основанная на адекватных и достаточно четких представлениях об окружающем предметном мире, является одним из ведущих факторов умственного и нравственного развития ребенка. Формирование предметных представлений осуществляется преимущественно с помощью зрения. Отражение действительности посредством зрительного анализатора является сложным процессом, в котором взаимодействуют сенсорные и двигательные компоненты зрительной системы, обеспечивающие динамичность, целостность, одновременность и дистантность восприятия предметов, процессов и явлений. С помощью зрения опознаются основные признаки предметов: форма, величина, световые и цветовые характеристики, устанавливаются пространственные отношения между предметами. Зрительное восприятие всегда осуществляется во взаимодействии с другими видами чувствительности. Постепенное формирование системных связей между зрением и другими видами чувствительности, описано многими авторами (А.И. Зотов, С.В. Кравков, Н.И. Касаткин, А.Г. Литвак, И.М. Соловьев, М.Б. Эйдинова и др.) Формирование, с участием зрения, чувственного познавательного опыта ребенка базируется на образовании сложных системных зрительно-слуховых, зрительно-тактильных, зрительно-двигательных связей, являющихся физиологической основой дальнейшего развития высших форм познавательной деятельности. Зрительные образы, по мере накопления чувственного, а позднее словесно-логического опыта, становятся, по утверждению Л.С. Выготского, сплавом разнообразных психических функций, которые постоянно изменяются и перестраиваются под влиянием внешних условий. Зрение играет огромную роль в формировании предметных значений слов и, употребляемых детьми, грамматических категорий. Обогащение зрительными образами конкретного содержания речи способствует образованию правильного соотношения между непосредственно чувственным и словесно-логическим познанием в ходе психического развития ребенка в норме. Нарушения зрительной системы наносят огромный ущерб формированию психических процессов и двигательной сферы ребенка. Исследования психологов, дефектологов (О.Л. Алексеева, Л.С. Волковой, Л.С. Выготского, Т.П. Головиной, М.И. Земцовой, В.А. Кручинина, А.Г. Литвака, И.С. Моргулиса, Л.В. Рудаковой, Л.И. Солнцевой) показали, что нарушение зрения у ребенка с раннего возраста создает трудности спонтанного накопления им сенсорного опыта, что задерживает формирование психологической базы речи и как следствие: нарушение формирования лексико-грамматического строя языка. Формирование речи детей с патологией зрения протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Расстройства речи и нарушение зрения у детей являются сложным дефектом, в котором прослеживаются

определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности.

Нарушение зрительной деятельности вызывает большие затруднения в познании окружающей действительности, сужая социальные контакты, ограничивая ориентировку в пространстве и возможность заниматься определенными видами деятельности. Дефицит зрительных возможностей сказывается и на речевом развитии детей. В исследованиях Л.С Волковой, М.И. Земцовой, О.Л. Жильцовой, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, А.Г. Литвак, Л.И. Лукошевичене, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой , Т.П. Свиридюк, В.А. Феоктистовой, И.П. Чигриновой и др. - мы находим подтверждение тому, что у детей с нарушением зрения наблюдаются системные нарушения, при которых имеется расстройство речи как целостной функциональной системы. Словесные системы связей у многих детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образы, в связи с чем отмечается обеднение конкретных значений слов, отсутствие необходимого запаса слов, недоразвитие смысловой стороны речи, связной речи. Практически 80% детей старшего дошкольного возраста с проблемами зрения имеют нарушения речи. Коррекционная работа с этой категорией детей осуществляется силами логопеда, тифлопедагога и воспитателя. У детей с нарушениями зрения чаще встречаются комплексные отклонения от нормы, нарушения пространственной координации, плохо развита мелкая моторика, проблемы в познавательной сфере. Поэтому, для развития речи детей с нарушением зрения особое значение имеет усвоение ими родного языка, формирование грамматического строя речи и развития связной (монологической) речи. Эта работа осуществляется во всех видах деятельности детей, а особенно на занятиях по формированию предметных представлений. Из-за недостаточности сенсорного опыта у них может наблюдаться некоторый разрыв между предметным практическим действием и его словесным обозначением. У детей с различными нарушениями зрения наблюдается недостаточная устойчивость внимания, ограниченная возможность его распределения, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания (ребёнок забывает сложные инструкции, элементы и последовательность заданий). Им требуется многократное повторение инструкции (от 2 до 6 раз). Необходимость этого объясняется рассеянностью, низким уровнем произвольности, повышенной возбудимостью, замедленностью зрительного анализа и синтеза, недостаточностью зрительного контроля, общей заторможенностью осуществления различных предметно-практических и умственных действий, снижением объема памяти. Это ведёт к замедлению процесса познания действительности и, следовательно, сказывается на темпах речевого развития. Ограниченная возможность чувственно познать значительное количество объектов и явлений, их свойств лишает детей с дефектами зрения возможности произвести сопоставление усвоенных слов с обозначаемыми объектами и обедняет значения слов. Устная речь детей с нарушениями зрения часто бывает: сбивчива, отрывочна,

непоследовательна. Они не всегда планируют свои высказывания. Овладение приёмами узнавания и осмысления предметов у детей с нарушениями зрения происходит медленнее. Для полного опознания объекта необходимо его многократное предъявление (от 2 до 12 предъявлений).Характерные ошибки детей с нарушениями зрения при сличении и осмыслении сходства и различий проявляются в догадках, уподоблении по одному из признаков, иногда неосновному. Довольно часто при рассматривании незнакомых объектов дети с нарушениями зрения могут оставаться пассивными, у них даже не возникает желания и интереса познать объекты. Как известно, в возрасте 6-7 лет дети переходят от накопления фактического материала к самостоятельному его осмыслению. Именно в этот период наиболее интенсивно формируется познавательная самостоятельность - новое, важнейшее свойство личности, во многом обеспечивающая психологическую готовность к обучению в школе. Познавательная самостоятельность определяется, как умение ребёнка самостоятельно воспринимать, усваивать и использовать в своей деятельности словесную и предметную информацию. Дети с нарушениями зрения с трудом овладевают навыками самостоятельной работы, не уверены, часто обращаются за помощью. Недостатки такого рода могут быть в значительной степени преодолены посредством направленного формирования познавательной самостоятельности в процессе специальной коррекционно-воспитательной работы, с помощью **мнемотехники. Мнемотехника-** это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Использование мнемотехники для дошкольников в настоящее время становится всё более актуальным:в процессе такого обучения развивается память, воображение, мышление, внимание т.е., именно тех процессов, которые тесно связаны с процессом развития речи.Особое место в работе с детьми – дошкольниками занимает использование в качестве дидактического материала - **мнемотаблица. Мнемотаблица** – это схема, в которую заложена определённая информация. Как любая работа строится от простого к сложному. Начинается данный вид работы с простейших ***мнемоквадратов,*** затем используются ***мнемодорожки,*** и позже ***мнемотаблицы.***С помощью использования **мнемотаблиц** решаются следующиезадачи: развитие памяти**;** формирование умения анализировать, вычленять части, объединять в пары, группы, целое, умение систематизировать; развитие логики, образного мышления; формирования умения связно мыслить составлять описательные рассказы; развитие смекалки; тренировка внимания; решение дидактических образовательных задач. Основы методики использования мнемотаблиц, при составлении описательных рассказов, были разработаны Л.Н.Ефименковой («Формирование речи у дошкольников», 1985г.) и Т.Ткаченко (ж. «Дошкольное воспитание» №10, 1990г) для детей с ОНР. К сожалению, в современной специальной литературе нет работ, посвященных проблеме использования мнемотаблиц, для развития лексико-грамматического строя речи и обучения составлению описательных рассказов, детей с

нарушениями зрения. Поэтому, авторами данного опыта, была предпринята попытка адаптировать методику использования мнемотаблиц для обучения составления описательных рассказов детей с нарушениями зрения, и предложена система работы по формированию лексико-грамматического строя речи, с использованием мнемотаблиц. Для этого, были разработаны карточки-задания к мнемотаблицам, подобран и адаптирован наглядный материал для составления мнемотаблиц, с учётом требований «Программ специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения)» под редакцией Л.И.Плаксиной. **Описание** - особый вид связной монологической речи. Коммуникативная задача высказывания-описания состоит в создании словесного образа объекта, признаки которого раскрываются в определенной последовательности. При обучении старших дошкольников описанию предметов ставятся следующие задачи: формирование умений выделять существенные признаки и основные части деталей предметов; развитие обобщённых представлений о построении рассказа- описания предмета; овладение языковыми средствами, необходимыми для составления рассказа. Данное обучение проходит в два этапа: подготовительный и основной. Предлагаемая модель обучения составлению описательных рассказов с использованием мнемотаблиц основывается на комплексном подходе. Технология использования мнемотаблиц при формировании связной речи, у детей с нарушениями зрения, предусматривает ведущую роль зрительного анализатора. Существуют определённые методические требования для детей с нарушением зрения. Работа по мнемотаблице состоит из следующих этапов: рассматривание таблицы и разбор того что на ней изображено; определение последовательности рассказывания по таблице; первоначальный рассказ по мнемотаблице с помощью педагога; составление описательного рассказа самостоятельно. Работа по одной теме включает несколько занятий. Занятия, в свою очередь, содержат несколько игровых заданий и исследований, носят комплексный характер и направлены на развитие у детей речевой и психической деятельности. В современных условиях быстро меняющейся жизни, от человека требуется не только владение знаниями, но и, в первую очередь, умение добывать эти знания самому и оперировать ими. В результате такого обучения ребёнок не только учится описывать предмет, давать ему полную характеристику, выявлять особенности (признаки) этого предмета, сравнивать с другими предметами (образцами) этого же вида, классифицировать предмет по родам и видам. Таким образом, расширяется и уточняется словарный запас детей с нарушением зрения, развивается дар слова, логическое мышление и формируется восприятие целостности мира. Данный педагогический опыт раскрывает влияние специально созданных условий для развития лексико-грамматического строя речи в процессе формирования предметных представлений у детей с амблиопией и косоглазием. Опыт может быть использован в качестве теоретико-методического и практического материала по развитию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с нарушениями зрения, с ОНР,

с ЗПР посредством использования мнемотаблиц. Использование данного педагогического опыта может оказать помощь специалистам коррекционной педагогики: тифлопедагогам, учителям-дефектологам, работающим с детьми с ОНР, ЗПР, педагогам массовых детских садов, педагогам и логопедам дошкольных учреждений в реализации коррекционной направленности образовательного процесса.

Литература

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А.«Основы тифлопедагогики» – М., Изд-во «Владос», 2000.
2. «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду» под редакцией Л.И. Плаксиной – М.: Изд-во «Экзамен».- 2003.
3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. - Изд-во «Детство-Пресс». – 2009.
4. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности – М.: Изд-во «Владос», 2001.

ВЕРШИНИНА Г.П., ЕМЕЛЬЯНОВА М.Н.

ПРОГРАММА «АЗБУЧКА»

В настоящее время образовательная система претерпевает постоянные изменения в связи с потребностями общественного развития. По мере накопления опыта общественного развития неуклонно растет количество информации, необходимой для усвоения каждым новым поколением. В связи с этим процесс овладения элементарными базовыми знаниями и навыками вынужденно переносится на более ранние возрастные этапы жизни человека. Овладение навыками чтения становится одним из основных, базисных моментов образования, т.к. является частью процесса речевого развития. Одновременно чтение выступает одним из важнейших способов получения информации. Оставляя процесс овладения навыками чтения на первые годы школьной жизни, взрослые ставят ребенка в сложную ситуацию: поток информации, необходимый для усвоения, резко возрастает со вступлением в школьную жизнь. Кроме того, возникает необходимость приспособления детей к новым внешним условиям школы, к изменению режимных моментов, адаптации в новом школьном коллективе. Если к этому добавляются трудности освоения навыков первоначального чтения, то увеличивается опасность, что какой-либо из компонентов новой школьной жизни не будет освоен. Таким образом, необходимость более раннего, чем в школьные годы, обучения детей чтению, продиктована потребностями общественного развития и формирования личности ребенка. Необходимость сочетания двух, на первый взгляд, противоречивых компонентов: интенсификации образовательного процесса и сохранение психического и физического развития ребенка, ставит перед педагогами сложные задачи создания новых образовательных технологий и организации оптимальных условий для

развития ребенка, формирования его личности. Методики обучения чтению дошкольников, разработанные М. Монтессори, А.И. Воскресенской, Д.Б. Элькониным, Л.Е. Журовой, Е.Е. Шулешко, Н.А. Зайцевым, Е.Ю. Морозовой, Г. и Дж. Доман, Т.Р. Кисловой широко используются в практике дошкольного образования. Несмотря на обилие предлагаемых для обучения чтению дошкольников методик, далеко не все из них достаточно разработаны и научно обоснованы**.** Некоторые из них не всегда учитывают психофизиологические особенности развития дошкольников с нарушениями развития, в частности, с амблиопией и косоглазием, и уделяют достаточное внимание вопросам влияния процесса обучения чтению на формирование личности ребенка-дошкольника.

По мнению ряда современных физиологов, психологов, логопедов, педагогов этот возраст для большинства детей является наиболее благоприятным для активного развития восприятия, внимания, памяти, мышления. Ребенок в этом возрасте физиологически готов к развивающему обучению, у него появляется желание учиться. Старший дошкольник уже может и хочет заниматься, проявляет большой интерес к организованным формам занятий, связанных с усвоением знаний, умений, навыков. Именно старший дошкольный возраст для большинства детей является наиболее эффективным для начала обучения чтению и письму под диктовку, что и обусловило создание программы.

Педагогическая целесообразность программы является то, что изложенный материал подходит для занятий как со здоровыми детьми, так и с детьми с нарушениями речи и зрения (в степени амблиопии и косоглазия). Положенный в основу обучения метод позволяет предотвратить появление ошибок при обучении русскому языку в школе. Обучение строится на материале звукового и слогового анализа и синтеза, чтения и письма слов, произношение которых не расходится с их написанием. Постепенно совершенствующиеся навыки чтения и письма, слогобуквенного анализа становятся опорой для овладения ребенком произнесением слов, написание которых расходится с произношением, что является косвенной подготовкой ребенка к усвоению правил орфографии при обучении в школе. В ходе обучения успешно усваиваются следующие правила графики и орфографии: заглавная буква в начале предложений, в именах, кличках животных; точка в конце предложений; обозначение мягкости согласных на письме; раздельное написание слов друг от друга; правила переноса слов; правописание сочетаний жи -ши, ча-ща, чу-щу;

Содержание программы нацелено на формирование у старших дошкольников звукового и слогового анализа и синтеза, чтения и письма слов, произношение которых не расходится с их написанием, на общее развитие ребенка, посредством которого создается прочная основа для успешного изучения русского языка.

Содержание ориентировано на решение следующих **задач:** создание условий для формирования многосторонне развитой личности ребенка (интеллектуальное, духовно-нравственное, эстетическое, эмоциональное

развитие), создания предпосылок положительной мотивации учения в школе; практическая подготовка детей к обучению чтению и письму; формирование элементарной культуры речи, совершенствование на доступном уровне навыков связной устной речи детей; развитие творческого и формирование воссоздающего воображения; воспитание любви к чтению, формирование «маленького читателя».Отличительной чертой данного раздела программы, по сравнению с уже существующими, является осуществление интеграции работы по подготовке детей к обучению чтению с работой по развитию их устной связной речи и с подготовкой к обучению письму. Основными задачами *развития речи* на подготовительном этапе являются: расширение, обогащение и активизация словарного запаса детей; формирование грамматического строя речи ребенка; совершенствование навыков устной связной речи, монологической и диалогической (ответы на вопросы, пересказ рассказа, сказки, составление рассказа по картине, рисункам и иллюстрациям к произведению, рассказ по личным наблюдениям и впечатлениям, составление загадок, сказок, рассказов, словесное рисование и т. д.);создание речевых высказываний различных типов: описания (человека, животных, предметов, помещения); рассуждения (прочитай свое любимое стихотворение. Чем оно тебе нравится? Расскажи свою любимую сказку. Почему она тебе нравится больше других? И т. д.); повествования (различные виды пересказа, рассказа).

Цель программы- всесторонняя и планомерная подготовка детей к обучению в школе с реализацией мероприятий по профилактике специфических ошибок письма и чтения (письменной речи) у детей 5-7 лет с нормальным развитием речи и функциональными нарушениями зрения. Процесс обучения формирует устойчивый интерес и положительную мотивацию: *познавательный мотив* (научиться читать, чтобы узнавать новое, интересное);*перспективный мотив* (научиться читать, чтобы было легко и интересно получать знания по всем школьным предметам)**;***мотив личностного роста* (научиться читать, чтобы стать таким же, как взрослые, чтобы похвалили); *деятельностный мотив* (научиться читать, чтобы можно было поиграть в игры, где надо уметь читать);*мотив общения со сверстниками* (научиться читать, чтобы уметь общаться, говорить о прочитанном, высказывать свои мысли).

Данная программа разработана с учетом современных педагогических технологий, которые отражаются в: принципах воспитания и обучения (доступное изложение материала, наглядность подачи практического материала, учет психофизических особенностей, возрастных особенностей детей, достижение положительных результатов);формах обучения (занятия, конкурсы, праздники, утренники); методах обучения (метод проблемного обучения, репродуктивный метод, метод «погружения» в тему);средствах воспитания и обучения; драматизация. *Новизна* данной программы состоит в том, что программу можно использовать по *принципу минимакса:* 1 года обучения, когда дети учатся писать и читать, и 2 года обучения, когда дети знакомятся с разными жанрами русского народного творчества и литературы.

Большое внимание в программе уделяется пропедевтике разных видов дисграфий: оптической, акустической и т.д. Приемы, активные формы обучения и игра и сам программный материал позволяют малышам избежать сложности адаптации к обучению в школе. Научившись читать в дошкольном возрасте, ребенок имеет возможность совершенствовать этот навык в соответствии со своими индивидуальными возможностями, желаниями, темпом. Срок реализации программы - 2 года.

Специфика данной программы заключается в том, что модифицированная система работы Г.А.Глинка с учетом метода обучения Э.И.Леонгард реализована в практике обучения с детьми, имеющими амблиопию и косоглазие ,и может быть реализована на базе учреждений подобного вида, а также в работе по обучению грамоте с нормально развивающими дошкольниками. Использование приема Э.И. Леонгард «читающий пальчик»помогает формированию зрительно-моторной координации. Во время чтения ребенок не соскальзывает с буквы, слога, слова, что позволяет сохранить зрительный и графо- акустико- двигательный образ слова, что способствует предупреждению ошибок на письме и избавлению аграматизмов в устной речи. Дети пишут на нелинованных листах бумаги цветными карандашами или фломастерами. Использование ручки запрещено - для пропедевтики писчего спазма у детей старшего дошкольного возраста. Подготовка к обучению чтению построена на развитии фонематического слуха детей, на отчетливом и ясном произношении звуков, слогов, слов, на выделении предложений и слов из речи. Если при подготовке к обучению чтению и при работе над совершенствованием связной устной речи в основе лежат слуховые отношения, то при подготовке к обучению письму преобладают технические действия. Подготовка к обучению к письму - процесс довольно сложный, так как, кроме развитых слуховых ощущений, у ребенка должен быть хорошо подготовлен двигательный аппарат, особенно мелкая мускулатура руки, развиты координация движения, восприятие, внимание, память, мышление. При письме возникает проблема взаимодействия зрительных и двигательных анализаторов, так как движение глаз и руки совершается в пределах контура воспринимаемого предмета одновременно. Формы организации воспитательно-образовательного процесса, позволяющие обучать детей чтению и письму под диктовку: подгрупповые занятия; индивидуальные занятия; самостоятельная деятельность детей в группе и дома; совместная деятельность воспитателя с детьми; совместная деятельность родителей с детьми.

Способы проверки результатов освоения программы: визуальный (метод наблюдения);диагностика сформированности навыков чтения и письма для обучения в школе; проведение Дней открытых дверей для родителей; фотовыставка «Мы читаем и пишем»;праздники, развлечения, тематические вечера; диагностика и тесты по курсу 1 года и 2 года обучения.По данной программе в рамках организации дополнительных образовательных услуг дети обучались в течение 15 лет, по принципу

минимакса. Возраст воспитанников: 5-7 лет. Обучались дети общеразвивающих и специальных коррекционных групп для детей с нарушениями зрения. Формирование подгрупп (до 10 детей) осуществлялось по возрастному принципу и длительности пребывания воспитанников в МОУ, т.к. дети в специальные коррекционные группы поступали и на 1 год обучения и воспитания. Занятия проводились во 2 половине дня, с 15.30-16.00 часов,2 раза в неделю – на 1 году обучения, 1 раз в неделю – на 2 году обучения. За время обучения по данной программе у детей формируются: начальные навыки чтения и письма, дифференциации понятия «звук и буква»(первые 3 месяца обучения);фонематический анализ и синтез; умение отвечать на вопросы полным предложением; умение пересказывать прочитанный текст с опорой на картинку и без опоры на картинку; слитно , осмысленно читать небольшие незнакомые тексты; познавательный интерес к учебной деятельности и желание учится в школе; у детей повышается уровень речевого развития, вырабатываются навыки общения в коллективе: умение слышать и слушать друг друга, сотрудничать.

Литература

1. АБВГДейка: комплексная программа подготовки детей к школе/авт.- сост. Т.В. Калинина.- Волгоград: Учитель,2008.
2. Быкова И.А. Обучение детей грамоте в игровой форме. - СПб.: «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2006.
3. Вакуленко Ю.А., Попова Г.П. Азбука- читалочка /Ю.А.Вакуленко, Г.П.Попова.- Волгоград: Учитель, 2008.
4. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. Готов ли ваш ребенок к школе. – Москва: РОСМЭН, 2009.
5. Занимательное азбуковедение: материалы для занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста/авт.-сост. Г.П.Попова, В.И.Усачева.- Волгоград: Учитель, 2007.
6. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье» - М.: «Просвещение», 1991.

ГЕРОВСКАЯ Н.В.

РАЗВИТИЕ ПОЛИСЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Изучение полисенсорного развития детей с нарушениями зрения имеет существенное значение для решения ряда конкретных проблем специальной педагогики и для обоснования системы воспитания и обучения. Основой ознакомления с окружающим, как в норме, так и с нарушенным зрением является сенсорный опыт, так как ощущения, чувственное восприятие предметов и явлений служат первоисточником знаний действительности и закладывают основу для формирования у детей представлений и понятий.

В условиях зрительной депривации (исследования Л.П.Григорьевой, А.Г.Литвак, Л.И.Солнцевой и др.) ребенок испытывает значительные

трудности в самостоятельном зрительном, тактильном восприятии внешних свойств предметов и объектов, что искажает его представления об окружающем, отрицательно влияет на развитие личности в целом. Поэтому в группе для детей с нарушениями зрения воспитание и обучение носят полисенсорный характер. Детей учат узнавать внешние свойства предметов с помощью осязания, обращая особое внимание на выделение характерных признаков, дифференцировку материала, форму, размер рассматриваемых объектов и предметов. В связи с этим можно говорить о том, что успешность социализации ребенка с нарушением зрения во многом будет определяться умением пользоваться сохранными анализаторами.

При осуществлении коррекционно – педагогического процесса развитие детей с нарушениями зрения, сенсорное воспитание невозможно рассматривать как отдельно взятое направление, необходима интеграция во все виды детской деятельности. Развитие необходимых компетенций осуществляется в игре, повседневной жизни, что позволяет ребенку создать более полную картину окружающего мира.

Проведенная исследовательская работа, которая проходила на базе МОУ школа – сад компенсирующего вида №8 Тракторозаводского района г. Волгограда (2011-2012 учебный год) показала, что исходный уровень полисенсорного восприятия у 5% детей средне – высокий, у 39% средний, у 44% низко – средний, у 11% низкий.

Коррекционно-развивающая работа с детьми и взаимодействие с родителями, строилась поэтапно: подготовительный, главной целью которого была разработка системы дидактических игр, их распределение в соответствии с принципом календарно-тематического планирования и интеграции, организация взаимодействия с родителями и специалистами учреждения. Второй этап - основной, характеризовался апробацией и внедрением системы дидактических игр, осуществлением консультирования, оформлением рекомендаций по использованию сохранных анализаторов вне детского сада, проведением совместных занятий с родителями. Третий этап - заключительный. На этом этапе анализировались результаты проведенной работы и вносились коррективы в работу учителя-дефектолога и специалистов учреждения по данному вопросу развития детей.

В основу календарно – тематического планирования дидактических игр легли игры на развитие зрительного восприятия и тактильной чувствительности с привлечением вкусовой и обонятельной чувствительности (по результатам диагностики задания по этим направлениям оказались наиболее сложными для детей).

Важным условием результативности использования дидактических игр является соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий. На начальном этапе важно сформировать сотрудничество ребенка со взрослым. Игры основного этапа должны быть расположены по возрастающей сложности с учетом последовательности формирования умений, способов ориентировки в

заданиях. В первую очередь, проводятся игры на выполнение заданий по практической ориентировке, затем игры, основанные на зрительной ориентировке, а в дальнейшем игры, в которых дети должны опираться на приобретенные в процессе дидактических игр чувственный опыт и опыт, обобщенный в слове, уметь оперировать образами-представлениями, вызванными этим словом. Игры могут быть включены в любую образовательную область и служить как для развития познавательной деятельности, так и для формирования собственной игры, поведения в коллективе.

Интеграция образовательных областей и взаимодействие в работе учителя-дефектолога и педагогов учреждения.

Разделы коррекционной программы (учитель-дефектолог)	Образовательная область (педагоги учреждения)
Зрительное восприятие (представления о цвете)	Познание; художественное творчество; социализация; коммуникация; труд; физическая культура; здоровье; безопасность.
Зрительное восприятие (представления о форме)	Познание; художественное творчество; социализация; коммуникация; физическая культура; труд; здоровье; безопасность.
Зрительное восприятие (представления о величине)	Познание; художественное творчество; социализация; коммуникация; физическая культура; труд; здоровье; безопасность.
Формирование предметных представлений (развитие обонятельной чувствительности)	Познание; социализация; коммуникация; труд.
Формирование предметных представлений (развитие тактильной чувствительности)	Познание; художественное творчество; безопасность; социализация; здоровье; труд; физическая культура.
Формирование предметных представлений (развитие слухового восприятия)	Коммуникация; чтение художественной литературы; познание; музыка; безопасность; физическая культура; социализация; труд.

Согласно календарно - тематическому планированию и наличию дидактического материала была разработана примерная система дидактических игр, направленных на развитие полисенсорного восприятия.

Месяц. Лексическая тема	Учитель-дефектолог (Тифлопедагог)	Воспитатель	Инструктор по физическому воспитанию.

			Музыкальный руководитель.
Сентябрь Овощи. Фрукты	«Узнай и назови» (натуральные овощи и фрукты),«Найди одинаковые», «Чудесный мешочек», «Подбери предметную картинку к объемному предмету», «Сложи из частей» (2 части), Совмещение по контуру 2-х предметных изображений.	«Угадай, что это», «Найди большие и маленькие» (овощи, фрукты), «Разложи в корзинки» (с объемными муляжами), «Предметное лото», «Что растет на нашей грядке?», «Подбери по цвету».	«Добеги до шара», «Найди себе круглый домик», «Прокати мяч между предметами», «Ходьба с перешагиванием через предметы».
Октябрь Деревья. Домашние и дикие животные	«Узнай и назови» (натуральные листья, плоды и т.д), «Чудесный листочек», «Подбери предметную картинку к объемному предмету», «Найди такой же» (по цвету, по величине - натуральные объекты и плоскостные изображения) «Найди такой же» (Цветные силуэты животных, разные по цвету и величине), «Помоги малышу найти свою маму» (перфокарты с изображением домашних	«Угадай, что (кто) это», «Обними большое дерево и маленькое», «Разложи в корзинки» (большие и маленькие шишки), «Найди маму малышу» (картины с изображением взрослых животных расставлены в группе; у детей картинки с детенышами), «Лото», «Назови, что нарисовано»; «Угости животное», «Где, чей домик».	«Пройди по дорожке к зайке», «Добеги до котенка», «Возьми мяч из зеленой корзины», «Найди свой домик», «Собери большие мячи», «Лесные жители», «Воробышки и кот».

	животных и их детенышей).		
Ноябрь Я – моя семья. Я – мой детский сад.	«Что вверху, что внизу?», «Подбери по цвету» (цветные силуэты рук), «Одень куклу», «Чем мы похожи», «Длинные и короткие дорожки» (на прогулке обратить внимание на то, что дорожки бывают разной длинны: длинные и короткие), «Проложи дорожки» (мозаика), «Что на полу» (определение с помощью осязания, что на полу: линолеум, ковер, плитка и сказать, что это за помещение), Экскурсия по детскому саду.	«Я назову, а ты покажи» (части тела)», «Кто выше?», «Угадай, кто позвал?» (узнавание голосу ребят), «Что могут ножки? Что могут наши ножки?» (беседа с детьми), «Что, где мы делаем?» (в спальне, в приемной, в умывальной и т.д.), «Кто, где работает», Закрепительная беседа о помещениях детского сада.	«Прокати мяч в даль», «Ходьба по дорожкам», «Допрыгни до мяча», «Добеги до красного обруча», «Собери зеленые мячи».

Непосредственно-образовательная деятельность проводилась ежедневно, продолжительность 15 минут, формы проведения – подгрупповые и индивидуальные. Первые занятия показали, что большинство ребят не стремятся использовать сохранные анализаторы для определения того или иного предмета, который педагог предлагал обследовать и назвать. Дети использовали нарушенное зрение как основной и практически единственный источник получения информации.

Последующая образовательная деятельность показала, что систематическое использование дидактических игр в различных видах деятельности, в режимных моментах, на прогулке, способствует обогащению представлений детей о предметах окружающей действительности и лучшей адаптации к ней.

Взаимосвязь со специалистами учреждения складывалась на основе проведения консультаций и рекомендаций по использованию игр для инструктора по физическому воспитанию, музыкального руководителя, воспитателей; следование рекомендациям медицинских работников учреждения (окулиста, медсестры – ортоптистки, педиатра, психиатра). По

итогам года организовывался круглый стол для обсуждения результатов проведенной работы и внесение корректив на следующий год.

Взаимосвязь с родителями строилась на основе планирования и проведении индивидуальных и совместных с родителями занятий с целью ознакомления их со способами и методами коррекционной работы, выставки специальной литературы (статьи об особенностях развития детей с нарушением зрения, рекомендации), ведение индивидуальной работы по развитию видов чувствительности вне детского сада.

Результаты проделанной работы показали, что характер необходимой помощи в начале комплекса занятий был преимущественно обучающий – 65%, направляющий – 34%, последующие занятия показали, что помощь обучающего характера стала – 40% , направляющего характера – 35% и стимулирующего – 24%. Уровень полисенсорного восприятия повысился – у 22% детей высокий уровень, у 11% средне – высокий, у 39% средний, у 17% низко – средний, у 11% низкий уровень. Комплексное использование нарушенного зрения и различного рода чувствительности позволило более точно воспринимать объект, поспособствовало целостному восприятию и пониманию предмета.

Литература

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1990.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. – М.,2001.
3. Козлова С.А. Дошкольная педагогика. М., 2004.
4. Краснощекова Н.В. Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего школьного возраста – Ростов н/Д, 2007.
5. Основы тифлопедагогики / под ред. В.П. Ермакова, Г.А. Якунина. М.,2000.
6. Смирнова Е.О. Детская психология. – М., 2003.

ГИЗДАТОВ Г.Г.

ЭКСКЛЮЗИВ КАЗАХСТАНСКОГО ИНКЛЮЗИВА

Долго понятие «инклюзивное образование» для нас было неизвестным. А дети с ограниченными возможностями учились в спецзаведениях, что походило на дискриминацию. С этого года все меняется радикально. Детей с ограниченными возможностями (в официальной лексике — «дети-инвалиды»), которые пожелают учиться в общеобразовательных школах, не станут группировать в отдельные классы. Хотя, в отличие от спецзаведений, это был еще приемлемый вариант.

Заявленные стандарты

В Государственной программе развития образования РК на 2011—2020 годы впервые определены механизмы включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, обеспечения для них доступной среды. Об этом как о свершившимся факте в этом году сообщил директор департамента дошкольного и среднего образования Министерства

образования и науки РК Бахриден Каримжанов. Он указал, что совместно с Комитетом по строительству, Министерством здравоохранения МОН РК внесены изменения в действующие СанПиНы, эти документы предусматривают создание безбарьерной среды в новых школах. До 2015 года будет построено 522 школы, и каждая из них будет оснащена всем необходимым, что нужно для детей с ограниченными возможностями. В первую очередь, это пандусы, подъемные устройства, специальная мебель, специальные санитарные комнаты в школах. А это значит, что во всех остальных школах средовая инфраструктура для инклюзивного образования полностью отсутствует. Пандусы, конечно, важны. Но не только и не столько в них дело.

Ключевые понятия

Разберемся с основными понятиями. Что есть инклюзивное образование, если оно возможно в Казахстане? Инклюзивное (включенное) образование — термин, используемый для обозначения процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. По мнению педагога-дефектолога из Астаны Майи Тишиной, инклюзия является ведущей тенденцией на современном этапе развития системы образования во многих странах. Это современная идеология, которая исключает дискриминацию учеников, но в то же время создает специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Она воплотилась в образовательные реалии еще в 70-е годы прошлого столетия в Италии, Франции, Англии. Там признано, что все дети могут полноценно учиться, а их особенности достойны уважения. Директор алматинской гимназии № 46 Рауан Джунусова подчеркивает: «В основу инклюзивного образования положены принципы, исключающие любую дискриминацию. Обучая детей в школе, мы стараемся сгладить имеющиеся у них недостатки. Мы принимаем их такими, какие они есть. Инклюзия — гибкость в способах и подходах в его обучении. Такую гибкость надо использовать не только при обучении детей с особыми потребностями».

В мировой практике в вопросах по разработке модели инклюзивного образования выдвигаются требования:

— наличие определенного соотношения между нормально развивающимися и включенными учениками;

— небольшое количество последних;

— соответствующая подготовка учителей;

— наличие в школе специалистов, составляющих индивидуальные образовательные маршруты для каждого ученика.

Вход и выход

«На входе» — на весь Алматы всего четыре специализированных коррекционных кабинета. В Национальном центре коррекционной педагогики после долгой очереди (в один, два года) ребенку могут предложить на полгода два занятия в неделю по 30 минут и не более. В Республиканской детской больнице логопеды-педагоги ведут свои занятия в белых халатах по двое в одном кабинете, все в пределах тех же 30 минут.

Нонсенс со всех точек зрения: педагогической, психологической и просто этической. Во всякого рода реабилитационных центрах и ассоциациях уровень проводимых с детьми занятий полностью бесконтролен со стороны государства и порой вреден для обучаемых. Конечно, через частные уроки (желательно не с одним специалистом) родители в состоянии подкорректировать проблемы своего ребенка.

Правда, в общеобразовательных школах предполагается введение новых ставок дефектологов и логопедов, которые будут осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями. Это будет происходить поэтапно в течение нескольких лет. Замечу, в самом Алматы вы с трудом найдете пару толковых специалистов, которые реально и достойно могут помочь ребенку с большими речевыми проблемами. Кстати, все они ушли в частную практику. Домашнее обучение давно превратилось в гетто для особых детей и надоедливое занятие для школьных учителей. Они устают от своей работы, так как не понимают, как надо работать с такими детьми. Учителя, как правило, не придерживаются школьной программы. Самая типичная фраза от них: «Надоела им эта программа. Им важнее адаптация в обществе». Исключения, правда, есть и в этом случае.

«На выходе» — обычная школа со своими типичными проблемами, нехваткой учителей, переполненными классами. Как учителю уследить за всеми, когда в классе проблемный ребенок, а остальные тоже ведь индивидуальны? Требуются совершенно новые подходы в подготовке специалистов. В школах зачастую нет логопедов, работающих с учениками младших классов, поэтому готовность казахстанской системы образования к инклюзии представляется весьма проблематичной. Как права Рауан Джунусова: «Обучая детей с особыми потребностями, мы сталкиваемся с рядом проблем. Это нехватка специалистов-дефектологов, логопедов. Другая проблема — социальная поддержка семей этих детей. Нас волнует проблема обеспечения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата транспортом. В обычных школах нет приспособлений для передвижения таких учащихся».

Но только в обычной школе для детей с особыми возможностями есть столь необходимая ситуация социальной адаптации. Психологами всего мира признается, что благодаря интенсивным занятиям в дошкольном возрасте ребенок с ограниченными возможностями оказывается полностью обучаемым. Такие случаи есть и в казахстанской образовательной практике. Но это пока заслуга родителей, которым на пути попались не просто добросовестные, а талантливые специалисты (логопед, педагог по дошкольному обучению, физиотерапевт, ведущий невропатолог и еще многие другие), наконец, просто человечный руководитель школы. На сегодняшний день, например, в Литве в спецшколах учатся дети только с тяжелой инвалидностью. А онлайн-обучение в России в первую очередь адресовано проблемным детям. Образование и оборудование для ученика (компьютер с видеокамерой, интернет-связь) в этой форме обучения

бесплатные. Тем не менее и в таком раскладе работа в государственном образовательном учреждении «Технологии обучения» (г. Москва) построена на сочетании очных и дистанционных классов. Сравним это с тем, в каких скромных условиях существует начальная школа при Ассоциации родителей детей-инвалидов в Алматы.

Неизбежные трудности

Где-то «в серединке» казахстанского инклюзива редкие, но имеющиеся у нас специалисты, умеющие работать с особыми детьми в условиях обычной школы. Те, у которых установленный на занятии контакт ненавязчиво перерастает в требуемое сотрудничество. Как считает педагог-дефектолог высшей категории из Алматы Ольга Карелина, вопросы инклюзивного образования на сегодняшний день не решены: «На плечи родителей, кроме организационных вопросов по доставке своего ребенка в школу, ложатся все проблемы по созданию того самого безбарьерного пространства. Родители организуют и самостоятельно оплачивают необходимую специальную медицинскую и коррекционную помощь, дополнительные занятия, а также ассистента на занятиях в школе. Но первоначально-то родителям еще нужно очень постараться, чтобы найти школу, которая бы согласилась обучать такого ребенка! Слишком много проблем и материальных затрат! Такое положение дел часто пугает родителей, оказывается непосильным делом, и в результате многие дети, которые успешно могли бы обучаться по инклюзии, посещают специализированные школы или обучаются на дому», — сетует она.

Спасительный треугольник

Как считает педагог-дефектолог высшей категории Ольга Карелина, уровень коррекционной помощи для дошкольников нельзя оценивать однозначно: «Появление в системе коррекционного обучения кабинетов психолого-педагогической коррекции — факт положительный, но выполняющий лишь роль спасательного круга. Объем коррекционной помощи в кабинетах проигрывает системе коррекционных мероприятий, которые оказывали специализированные детские сады. В коррекционных кабинетах дети с особыми потребностями, как правило, не получают социальных навыков общения. Говоря о комплексном характере внедрения инклюзивного образования, давайте рассмотрим так называемый «треугольник взаимодействия», который лежит на поверхности проблемы и часто является предметом обсуждения. Хотя на самом деле эта «геометрическая фигура» дополняется, конечно, законодательно-правовой базой, участием госструктур и неправительственных организаций. Под «треугольником взаимодействия» подразумеваются: ребенок и школа, в которой предполагается обучение ребенка с особыми потребностями; учитель; родители и семья ребенка.

Важно наличие, во-первых, безбарьерного пространства. Во-вторых, желательно (а в ближайшем времени совершенно необходимо) наличие и использование новых информационных и коммуникативных технологий в образовательном процессе. Профессиональные же требования к педагогу

возрастают — обязательным становится знание специальной педагогики и психологии, владение методами и приемами коррекционно-развивающего обучения, реальное осуществление индивидуального подхода в процессе обучения. Кроме того, расширяется и круг обязанностей педагога по созданию психологического климата в классе. А именно: воспитание у нормативных детей адекватного, здорового отношения к ребенку с особыми потребностями; преодоление негативных стереотипов у сверстников и их родителей, создание условий социальной адаптации», — пояснила она.

Удачные примеры

В средней школе относятся трезво к инклюзивному образованию и к тем неизбежным проблемам, которые оно несет. Кстати, именно в обычной школе можно найти первые ростки инклюзивного образования. Рауан Джунусова оценивает ситуацию так: «В нашей школе мы стараемся создать атмосферу доброжелательности и теплоты. Поддерживаем веру детей в себя, в собственные силы, опираясь на лучшие качества ребенка. Присутствие в школе детей с ограниченными возможностями не умаляет учебные достижения школы и не вызывает негатива у других учеников. Конечно, мы не отвергаем значимости спецучреждений для детей с ограниченными возможностями, но мы понимаем, что обучение таких детей с обычными сверстниками дает им реальную возможность на полноценное развитие, дает возможность чувствовать себя увереннее в обществе, обогащает их жизненный опыт».

На Западе родители сами пристраивают своих здоровых детей в подобные лагеря, здраво рассчитывая на формирование у своих отпрысков чувства сострадания. Любопытен пример работы семейного дома «Ковчег» в Талгаре. Там делают то, что давно стало реальностью цивилизованного мира, в детских садах и школах которого разные по физическим возможностям дети могут находиться вместе. Но в Талгарском семейном доме это все ближе к инклюзивному воспитанию, но не к образованию.

Все это пока лишь единичные примеры удачного, но ограниченного (временем, пространством, конкретной школой) понимания инклюзивного обучения и воспитания. Проблемы по мере реального введения инклюзивного образования будут возрастать в геометрической прогрессии. Надо быть готовыми решать их. Казахстан уже повернулся лицом к детям с ограниченными возможностями. Есть не только государство, но и общество, в которое входят и те директора, которые принимают детей в свои школы, учителя, которые работают с детьми, соседи, которые могут помочь в нужную минуту.

Для ребенка с ограниченными возможностями (впрочем, и для любого иного тоже) главное — это уверенность в себе и умение нравиться себе, умение общаться с другими людьми. Ребенку легче приспособиться к жизни в обществе в детстве, а не в подростковом возрасте. Обычная школа для особого ребенка — сложно, тяжело, но это вопрос полноценной жизни.

ГОРИНОВА М.Н.

КРУЖКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ «МАЛЕНЬКИЙ КНИГОЛЮБ» КАК ОДИН ИЗ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Одной из самых трудных педагогических проблем в работе с детьми, имеющими задержку психического развития, является их социализация. Такие дети входят в группу социального риска: у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия — отчуждением, избеганием или конфликтом; затруднено овладение коммуникативными умениями и навыками [4].

Дошкольный период необычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений, для процесса его социализации. А.В.Мудрик одним из способов социализации называет институциональный механизм. Он действует через систему общественного воспитания (в первую очередь, это детский сад, школа, детские и юношеские учреждения, СМИ).

Для успешной социализации и преодоления задержки психического развития у дошкольников 4-7 лет в детском саду комбинированного вида № 307 Красноармейского района Волгограда созданы и функционируют группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР. Коррекционная работа в группах осуществляется по программе С. Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» [3].

Непосредственная образовательная деятельность в группе для детей 5-6 лет (старшая группа) включает следующие виды:

- социализация (ознакомление с окружающим миром и развитие речи) – 1 раз в неделю (понедельник);
- коммуникация (ознакомление с окружающим миром и развитие речи) – 1 раз в неделю (пятница);
- познание (формирование элементарных математических представлений) – 2 раза в неделю (вторник, четверг);
- познание (развитие речевого (фонематического) восприятия) – 1 раз в неделю (среда);
- художественная литература (ознакомление с художественной литературой) – 1 раз в неделю (четверг);
- художественное творчество (лепка, аппликация, рисование, конструирование, ручной труд) – ежедневно;
- музыка (музыкально-ритмическая деятельность) – 2 раза в неделю (понедельник, среда);
- физическая культура – 2 раза в неделю (вторник, пятница);

Л. С. Выготский рассматривал общение детей с окружающими как фактор коррекции их недостатков. При успешной социализации значительно облегчается обучение детей с ЗПР. Исходя из этого, помимо непосредственной образовательной деятельности в коррекционно-развивающем процессе предусмотрена и кружковая работа.

Кружковая деятельность «Маленький книголюб» организован учителем-логопедом и тесно взаимодействует с близлежащей детской библиотеки (библиотеки-филиала № 6). Цели кружковой работы «Маленький книголюб»:

1. Расширение общих представлений об окружающем мире, о человеке в социуме.
2. Привитие любви к книге, формирование читательского интереса.
3. Формирование коммуникативных умений и навыков, этических норм (поведение в общественном месте – библиотеке).
4. Развитие психических процессов: речи, воображения, внимания и др.

Кружок проводится один раз в неделю. Длительность кружковой деятельности (как и любой другой) до 25 минут. Количество детей, посещающих кружок - 10 человек (вся группа).

Перспективно-тематическое планирование кружковой работы согласовано с годовым планом библиотеки. Годовое планирование библиотеки отталкивается от памятных дат: дня рождения писателей (юбилеи), календарных праздников (День матери, победа в Сталинградской битве).

Работа кружка строится следующим образом:

- первая неделя месяца – знакомство с произведениями автора / с историей праздника;
- вторая неделя месяца – посещение библиотеки (занятие организовано библиотекарем);
- третья неделя месяца – заучивание стихотворений / пересказ произведения, иллюстрации к произведениям автора / к празднику. (заучивание стихотворений, создание иллюстраций завершается дома).
- четвертая неделя месяца – мини-концерт: чтение стихотворений, драматизация произведения, выставка детских работ.

Во время проведения психолого-педагогической диагностики (1-2 недели сентября, 3-4 недели января, 2-3 недели мая) кружковая работа не проводится. 3-4 недели сентября предполагают вводные занятия: экскурсии в библиотеку (знакомство с библиотекарем, помещениями библиотеки, рассматривание книг и пр.). Таким образом, за учебный год дети знакомятся с 4-6 детскими писателями и их произведениями, а также расширяют представление о 2-3 календарных праздников.

Занятие на 4 неделе мая – итоговое. Дети вспоминают писателей, с которыми они знакомились в течение года, их произведения, читают наиболее понравившиеся стихотворения, пересказывают любимые сказки и рассказы. Также устраивается книжная выставка и выставка лучших детских работ по итогам года.

Деятельность в кружке «Маленький книголюб» обеспечивает развитие у детей:

- коммуникативного компонента – овладение языком и речью.

- познавательного компонента – освоение определенного круга знаний об окружающей действительности.
- поведенческого компонента – усвоение индивидуумом модели поведения.
- ценностного компонента – отношение индивидуума к ценностям общества [1].

Таким образом, благодаря работе кружка «Маленький книголюб» реализуется одни из основных задач социализации - формирование ценностей и общепринятых норм поведения, необходимых для жизни в обществе, коммуникативной и социальной компетентности детей с ЗПР.

Литература

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
3. Подготовка к школе детей с ЗПР. Книга 1/Под общ. ред. С.Г.Шевченко, - М.: Школьная Пресса, 2007. – 96 с.
4. Тригер Р.Д. Писхологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

ГОРИНОВА М.Н.

МЕЛКАЯ МОТОРИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

На сегодняшний день на ПМПК выявляется все больше дошкольников с задержкой психического развития и как следствие в детских садах организуется все больше групп, где таким детям оказывается всесторонняя психолого-медико-педагогическая помощь. Существует большое количество литературы посвященной проблеме задержки психического развития. В разное время такие авторы как Выготский Л.С., Лубовский В.И., Власова Т.А, Венгер Л.А., Борякова Н.Ю., Шевченко С.Г., Стребелева Е.А., Забрамная С.Д. и другие создавали теоретические работы, методические рекомендации и программы, направленные на преодоление ЗПР. Однако чтобы добиться положительных результатов коррекционно-развивающей работы, учитель-дефектолог должен постоянно находиться в творческом поиске, сочетать подходы разных авторов, на их основе разрабатывать свои собственные, подходящие для конкретных детей, методы и приемы коррекции.

Работая учителем-дефектологом, я решила уделить особое внимание одной из сторон психического развития ребенка – сенсорной, а именно – формированию сенсорных эталонов (цвета, формы, величины) у детей с задержкой психического развития. Известно, что в норме дети имеют возможность знакомиться с сенсорными эталонами непроизвольно, главным образом в процессе овладения разными видами продуктивной деятельности. Однако у детей с ЗПР такой возможности нет по ряду причин –

физиологических и психологических. Например, в связи с плохо развитой мелкой моторикой у детей страдает продуктивная деятельность: им сложно лепить, вырезать, конструировать из мелких деталей.

Подбирая такие игры и упражнения для развития мелкой моторики, которые бы способствовали и сенсорному развитию, можно решить сразу две задачи:

- развивать мелкую моторику рук;
- формировать представления о сенсорных эталонах.

Моей целью было разработать систему формирования и закрепления представлений о сенсорных эталонах посредствам развития мелкой моторики рук. Для этого были предприняты следующие шаги:

1. Разработка диагностических методик для выявления
   - уровня развития зрительного восприятия;
   - уровня развития мелкой моторики.
2. Разработка перспективно-тематического плана по формированию сенсорных эталонов.
3. Разработка системы игр и упражнений по формированию сенсорных эталонов посредствам мелкой моторики.

Прежде чем приступить к разработке системы игр и упражнений, были составлены **диагностические карты.** Диагностика зрительного восприятия строилась с опорой на учебное пособие Никулиной Г. В. «Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения» (для исследования зрительного восприятия можно использовать также методики Стребелевой Е. А. и Забрамной С. Д.). Задания для диагностики мелкой моторики отбирались из многообразия материала для обследования дошкольников: педагогического, речевого, психологического, нейропсихологического.

Перспективно-тематический план формирования сенсорных эталонов составляется на основе полученных данных об уровне развития зрительного восприятия детей. Следует учитывать, что разные авторы предлагают по-разному осуществлять коррекционный процесс. Например, для детей 5-6 лет в программно-методическом пособии «Система работы со старшими дошкольниками с ЗПР» под редакцией Неретиной Т.Г. изучение сенсорных эталонов входит в блок «Формирование элементарных математических представлений и сенсорных эталонов» (предусматривается 2 специально-организованных подгрупповых занятия в неделю); в работе Марковой Л.С. «Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР» для сенсорного развития отводится 1 специально-организованное занятие в неделю. В зависимости от индивидуального психофизического, речевого и эмоционального состояния детей составляются подгруппы (по 5-6 человек) и малые подгруппы (по 2-3 человека). Также выявляются дети, которым необходимо индивидуальное обучение.

Результатом работы является создание системы игр и упражнений по сенсомоторному развитию детей дошкольного возраста с ЗПР. Взаимосвязь

игр по мелкой моторике и формирования сенсорных эталонов можно представить следующим образом:

Игры по мелкой моторике	Упражнения по формированию сенсорных эталонов
Пальчиковый игротренинг	
Пальчиковые игры с палочками	Выкладывание геометрических фигур ○ из одноцветных и разноцветных палочек ○ различных по величине
Игры с прищепками	Использование разноцветных прищепок ○ Соотнесение по цвету ○ Закономерное чередование цветов
Физкультминутки, пальчиковая гимнастика	Закрепление названий сенсорных эталонов
Пальчиковый театр	Использование персонажей, различных по величине
Нанизывание бусин	Использование бусин ○ Разных по цвету ○ Разных по величине Закономерное чередование цветов
Самомассаж, сухой бассейн	Использование массажных материалов ○ Разной геометрической формы ○ Разного размера ○ Разных цветов
Шнуровка	Использование шаблонов геометрических фигур ○ Разных по цвету ○ Разных по величине Использование шнурков ○ Разных по цвету ○ Разных по длине ○ Разных по толщине
Элементы ТРИЗ	
Рисование красками различными способами: кистью, пальцем, свечей, зубной щеткой и т.д.	Использование красок ○ Разной цветовой гаммы Рисование геометрических фигур Рисование предметов ○ Разной геометрической формы ○ Разной величины

Лепка с использованием природного материала: семян яблок, дыни, арбуза, кабачков, гороха, камешков, ракушек и т.д.	Использование пластилина ○ Разной цветовой гаммы Лепка геометрических фигур Лепка предметов ○ Разной геометрической формы ○ Разной величины Использование природного материала ○ Разной величины
Аппликация	Аппликация ○ Из геометрических фигур ○ С использованием материала одного и разных цветов
Конструирование из бумаги - оригами.	Закрепление представлений о форме Конструирование из бумаги одного и разных цветов
Графические навыки	
Рисование по трафаретам, шаблонам, штриховка.	Закрепление ○ Геометрической формы ○ Размера Рисование с использованием разных цветов

Игры и упражнения по формированию сенсорных эталонов используются не только в работе учителя-дефектолога, но также воспитателями и родителями, что значительно повышает результативность подготовки детей с ЗПР к школьному обучению.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития, - М., 2003.
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». Пособие для психолого-педагогических комиссий. - М.: Владос, 2003 - 32 с.
3. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития. М., 2002.
4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. / Под общей ред. С.Г.Шевченко. - М., 2003.
5. Система развития со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения. Программно-методическое пособие / под. ред. Неретиной Т.Г.

ДВОРЕЦКАЯ М.А., ТРУБЧЕНКО Л.П.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ

Психологические и психолингвистические исследования позволили накопить интересные материалы, доказывающие, что жестовый язык играет

важную роль в жизни глухих, их когнитивной и коммуникативной деятельности и т.д.[1].

Главная задача сурдопедагога – научить глухого ребенка устной речи. Но сурдопедагогу нужно знать жестовую речь.

Г.Л. Зайцева, исследователь жестового языка, утверждала, что умение педагога понимать жестовую речь своих воспитанников помогает лучше понять их заботы и переживания, горести и радости, способствует освоению знаний и социальному развитию.

Выдающийся сурдопедагог Н.М. Лаговский указывал, что глубокое понимание педагогом специфики психического развития глухого ребенка и особенностей формирования его словесной речи невозможно без знания жестового языка.

Изучение жестового языка является одним из показателей коммуникативной компетентности будущих сурдопедагогов. Однако сурдопедагогов, владеющих жестовым языком на высоком профессиональном уровне, недостаточно.

11 мая 2012 года в рамках международной выставки «Интеграция. Жизнь. Общество» проводился круглый стол на тему «Русский жестовый язык и качество жизни инвалидов по слуху». Отмечалось, что, несмотря на серьезные сдвиги по выстраиванию системы услуг по сурдопереводу, остается нерешенным ряд принципиальных вопросов: количество переводчиков жестового языка (ЖЯ), качество оказываемых ими услуг, подготовка и переподготовка специалистов, использование ЖЯ в образовательном процессе [2].

Проблема изучения жестового языка обсуждалась и в Государственной Думе. 12 апреля 2012 года там, на парламентских слушаниях об инклюзивном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации, выступил вице-президент Всероссийского общества глухих (ВОГ) С. Иванов. В своем докладе, посвященном реализации права инвалидов по слуху на образование он сообщил, что предусматривается обеспечение инвалидам условий для получения образовательных услуг в общеобразовательных учреждениях, включая привлечение на работу учителей, владеющих жестовым языком.

Качественное образование обеспечивает человеку с нарушенным слухом личностный профессиональный рост, достойный жизненный уровень. В связи с этим ВОГ предлагает увеличить количество средних и профессиональных учебных заведений, где организовано групповое обучение с сурдопереводом. Инвалид по слуху должен иметь право поступать в любое учебное заведение по выбору и получать услуги по сурдопереводу на весь период обучения.

На сегодняшний день на территории Российской федерации обеспечение услуг по сурдопереводу организовано только в 7 высших и 16 средних профессиональных учебных заведениях. Этого явно недостаточно![3].

В ВГСПУ имеется определенный опыт по решению этих проблем. По нашим сведениям, аналогов использования подобных форм и методов среди студентов — будущих сурдопедагогов в России нет.

12 лет назад, на кафедре специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного педагогического университета началась подготовка сурдопедагогов.

Одним из приоритетных направлений в работе со студентами факультета социальной и коррекционной педагогики ВГСПУ является подготовка будущих сурдопедагогов, свободно владеющих жестовым языком. В обучении сурдопереводчиков жестового языка принимает активное участие факультет дополнительного образования.

В работе со студентами по привитию интереса к изучению жестового языка и формированию навыков сурдоперевода преподавателями используются различные формы и методы. Студенты изучают курсы «Специальные (вербальные и невербальные) средства коммуникации» (1 курс), «Жестовая речь» (1 курс), «Сурдоперевод» (5 курс). Наряду с традиционными лекциями используются активные методы: деловые игры, семинары, диспуты, встречи с учащимися школы для глухих детей, выступления студентов с презентациями и докладами о жизни великих глухих и сурдопедагогов на жестовом языке, диалоги, синхронный перевод и др.

Кроме аудиторных часов, организуется большая, разнообразная внеучебная работа, целью которой является привитие интереса к изучению жестового языка. С 2006 года ежегодно в педагогическом университете проводится фестиваль жестовой песни «Поющие руки». В фестивале принимают участие студенты всех курсов. Это очень ответственно т.к. оценивает выступления компетентное жюри из Дома культуры ВОГ, а также гости - носители жестового языка. На фестивалях жестовой песни «Поющие руки» присутствуют сурдопереводчики, учащиеся специальных школ, дети из дошкольных учреждений, гости из Межрегиональной Общественной организации детей-инвалидов.Студенты серьезно готовятся к фестивалям: делают жестовые переводы песен, продумывают движения в зависимости от пластики, темперамента, эмоциональности, физических данных исполнителя, готовят костюмы. На фестивалях студенты демонстрируют результаты своей большой работы. Некоторые уже виртуозно владеют этим искусством.

Каждый год, готовясь к конкурсу жестовой песни, организаторы стараются привнести в него что-то новое.

Так, наряду со студентами ВГСПУ, в конкурсе стали участвовать учащиеся с нарушениями слуха из спецшколы. Ребята вместе со студентками университета разучивают песни, волнуются и стараются не подвести своих партнерш.

Попробовали и синхронный перевод, когда певец из ансамбля детско – юношеского центра пел песню «вживую», а студентка исполняла жестовый перевод песни.

На одном из конкурсов студентка факультета иностранных языков исполняла жестовую песню, которая звучала на английском языке.

На наших конкурсах выступают и выпускники ВГСПУ и спецшкол, которые продолжают любить это необыкновенное искусство и совершенствуют знания жестового языка.

В настоящее время в фестивалях «Поющие руки» принимают участие не только студенты специальности «Сурдопедагогика», но и других специальностей – «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология», демонстрируя знания жестового языка.

Каждый фестиваль «Поющие руки» становится замечательным, незабываемым красочным событием в университете.

С 2010 года на базе школы дефектолога «Ресурс», которая функционирует летом, начал проводиться фестиваль жестовой песни «Поющие руки на Ахтубе». И к этому фестивалю студенты проявляют большой интерес. Практически весь лагерь участвует в фестивале. Студенты разных специальностей и их преподаватели с огромным желанием исполняют жестовые песни.

Наших студентов приглашают для выступлений на различных площадках города. Они участвуют в литературных салонах, гостиных, праздниках в спецшколах, мероприятиях, посвященных Дню инвалида, в концертах на конкурсе «Лучший педагог интернатных учреждений» и в Доме культуры ВОГ и в других мероприятиях. Студенты исполняют жестами гимн России, гимн педагогического университета и разнообразные по жанру и стилю жестовые песни. Благодаря таким формам и методам работы растет интерес к изучению жестового языка и мастерство студентов.

В 2012 году, по просьбе студентов, был организован театр мимики и жеста «Боннэт». Художественный руководитель – студент, будущий сурдопедагог. Артистами театра стали студенты разных специальностей факультета социальной и коррекционной педагогики. Занятия по изучению языка жестов раскрепощают студентов, делают их более общительными, развивают артистические способности.

Первое выступление, подготовленное театром Боннэт», получилось необычным, выразительным и покорило зрителей. Среди студентов ВГСПУ появились новые молодые люди, желающие изучать жестовый язык. И, как следствие, на выпускном вечере, посвященном вручению дипломов ВГСПУ, в 2012 два студента – логопед и сурдопедагог, артисты театра, сами пели песню «вживую» и исполняли ее жестами.

Результатом данной работы является желание студентов совершенствовать свои знания жестового языка и приобрести дополнительное профессиональное образование.

С 2010 года на факультете дополнительного образования открыта подготовка по специальности «Переводчик в сфере профессиональной компетенции неслышащих (Переводчик жестового языка)». И вот уже 2 группы студентов, кроме диплома по специальности «Сурдопедагогика»,

получили диплом сурдопереводчика. Эти специалисты могут работать не только в условиях инклюзии и интеграции, но и в сфере услуг по переводу.

Педагогический университет готовит сурдопедагогов для работы с детьми с нарушениями слуха. Глухие очень доверчивы к тем слышащим, которые владеют жестовым языком, поэтому необходимо прививать студентам интерес к изучению жестового языка, привлекать внимание к этой прекрасной и удивительной профессии и всемерно содействовать становлению педагогического мастерства у студентов.

Таким образом, перечисленные выше формы и методы работы эффективно содействуют освоению жестового языка студентами, желающими посвятить себя большой и благородной миссии – оказанию помощи людям с нарушениями слуха.

Литература

1. Г.Л.Зайцева «Жест и слово. Научные и методические статьи» - М. 2006, с.434

2.Скрипов В. «Жестовый язык – за круглым столом» - Журнал «В едином строю», № 6, 2012, с.6.

3. «В Госдуме – об инклюзивном образовании» - Журнал «В едином строю», № 5, 2012, с.4.

ДМИТРИЕВА Т.В.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (СОПРОВОЖДЕНИЕ) НА ШКОЛЬНОМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ ПУНКТЕ

В России детям с ограниченными возможностями здоровья оказывают специализированную помощь множество учреждений, находящихся под различными министерскими ведомствами. Например, Министерство образования курирует специальные детские сады и ясли, специальные (коррекционные) школы, школы – интернаты, детские дома, специальные группы в детских садах, специальные классы в общеобразовательных школах, логопедические пункты в общеобразовательных школах. Министерство здравоохранения отвечает за дома ребенка, детские поликлиники, отделения детских больниц, детские санатории, центр патологии речи, сурдологические центры, диагностические центры, психологические центры. Дома – интернаты для инвалидов, реабилитационные центры, психоневрологические дома – интернаты – в ведомстве Министерства труда и социального развития, а к Общественным организациям относятся - Всероссийское общество инвалидов, Всероссийское общество глухих, Всероссийское общество слепых, Ассоциации родителей детей – инвалидов, Благотворительные общества и т.д.

В нашей стране дети с ограниченными возможностями здоровья могут получать образование в специальных образовательных учреждениях, специальных образовательных подразделениях, образовательных учреждениях общего назначения в формах, предусмотренных Законом

Российской Федерации «Об образовании»: очное, заочное, вечернее обучение; в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Основные задачи, которые призвана решить система образования - подготовить к нормальной личной и общественной жизни детей с нарушениями психофизического развития, корректировать их развитие, создать как можно больше возможностей для их самостоятельной жизни.

В последние годы система образования РФ значительно расширилась, включив в себя сферу не только специальных школ, но и специальных классов, отдельных групп детей в общеобразовательной школе. Формируется система коррекционно-развивающего обучения (специальные коррекционные классы, классы компенсирующего обучения, вспомогательные классы и т.д.). Помимо названных форм получения образования, лица, имеющие специальные образовательные потребности, могут получать образование в форме обучения на дому, интегрированного обучения и обучения в условиях стационарного лечебного учреждения.

С 2010 учебного года на базе МОУ СОШ № 88 г. Волгограда были открыты специальные коррекционные классы VII вида. Рекомендации в обучение детей специальной программе VII вида дается на основании медицинского заключения - задержка психического развития (ЗПР):

- *ЗПР конституционального характера*. Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты младшего возраста, у них преобладает игровой интерес, не развивается учебный.

- *ЗПР соматогенного происхождения*. К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и т.п.

- *ЗПР психогенного происхождения* (причина – неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.)

- *ЗПР церебрально-астенического генеза*. К этой группе относят детей с церебральной астенией - повышенной истощаемостью нервной системы. У детей наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость; аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность [1, с. 61]

Многие дети с ЗПР часто и длительно болеют, проходят медицинские обследования, то есть временно «удалены» из образовательного процесса. Для таких детей, по состоянию здоровья временно не посещающих образовательное учреждение, в нашей школе организуется индивидуальное обучение на дому.

Индивидуальное обучение на дому - это форма образования, которую ребенок получает в домашних условиях, а сам процесс обучения осуществляется по индивидуальному учебному плану. Рекомендуется детям,

которые по медицинским показаниям не могут обучаться непосредственно в образовательном учреждении[2].

Задачей индивидуального обучения на дому является освоение учащимися образовательных программ в рамках государственного образовательного стандарта.

Обучение ребенка на дому нередко приводит к его изоляции от детского коллектива, депривации, формированию у ребенка патологической замкнутости, нежелания и боязни общения с другими детьми. Ребенок лишается естественной социальной среды, каковой является школьный коллектив, поэтому обеспечить оптимальную интеграцию в общество ребенка с недостатками здоровья при такой форме обучения практически невозможно.

Для оказания индивидуальной помощи детям со специальными образовательными потребностями в учебных учреждениях открываются коррекционно-развивающие кабинеты различной направленности. С детьми работает педагог – психолог, учитель - логопед и др. специалисты. Дети, не имеющие возможности временно посещать учебное заведение становятся «оторванными» от специальной коррекционно-развивающей помощи, так как часто в ставке штатного психолога или логопеда не рассчитано время на обучение детей на дому.

Верным решением в устранении негативных последствий обучения на дому и «оторванности» от занятий со специалистами может служить дистанционная образовательная технология (или дистанционное образование) детей с особыми психофизическими потребностями.

Под «дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» (Федеральный Закон «Об образовании», статья 32, пункт 2, подпункт 5). Таким образом, дистанционное образование — образование, которое полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и телекоммуникационных технологий, форм, методов и средств, а также с использованием информации и образовательных массивов сети Интернет.

Кроме использования неограниченных информационных возможностей Интернета, популярным методом дистанционного образования является пересылка учащимся учебно – методической литературы (электронных и бумажных учебников, заданий, тестов и др.).

В начале 2010 года все начальные классы Тракторозаводского района г. Волгограда были оснащены компьютерной техникой для обучающихся и педагогов.

Педагоги МОУ СОШ № 88 города Волгограда используют в своей работе мультимедийные презентации, разрабатывают тесты, которыми пользуются на занятиях. Таким образом, процесс обучения детей младшего

школьного возраста стал мобильней, интересней и результативней. Это относится и к специальным коррекционным классам.

Категория обучающихся специальных коррекционных классов в нашей школе представляет собой группу, основными чертами которой являются:

- неразвитость эмоционально-волевой сферы;

-низкий уровень познавательной активности;

-отклонения в процессах переработки сенсорной информации;

-слаборазвитое и неадекватное внимание;

-недостатки памяти, которые касаются всех видов запоминания;

-недостаточное владение основными мыслительными операциями (анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием, сравнением);

-недостатки в развитии моторики;

-*нарушения речи* (низкий уровень моторной реализации высказывания, несформированность словообразовательных навыков, несформированность грамматического строя речи, нарушения связной монологической речи, неразвитость номинативной функции речи).

Для оказания помощи таким детям на базе школы № 88 г. Волгограда был открыт логопедический пункт.

Занятия с учащимися специальных коррекционных классов VII вида, на школьном логопункте, проводятся во второй половине дня, каждый день. Три часа в неделю посвящены преодолению фонетико – фонематическому недоразвитию речи. Два часа – на развитие лексико – грамматического строя и связной речи обучающихся.

Но случается так, что не все обучающиеся специальных коррекционных классов по тем или иным причинам могут посещать коррекционные занятия. И тогда на помощь приходит компьютер и компьютерные технологии. Компьютерная техника может быть арендована (если нет таковой дома) родителями (или лицами их заменяющими) на время отсутствия обучающегося в школе. Таким образом, ребенок может участвовать в коррекционно – развивающем процессе, будучи от него «оторванным» в пространстве и времени.

Логопедические «занятия» при дистанционной форме обучения включают следующие задания:

- упражнения для развития артикуляционного аппарата (мультимедийные презентации артикуляционной и дыхательной гимнастики со звуковым сопровождением, текстовый документ Word с комментариями к упражнениям);

- игры и упражнения на автоматизацию отрабатываемых звуков (как текстовый документ, так и презентация с набором картинок, слогов, слов, словосочетаний и т.д.);

- мультимедийные презентации по дифференциации пар звуков (звуковые файлы на различение звуков и букв, которые они обозначают, их характеристики, набор картинок по теме, письменные задания, игры);

- игры и упражнения на различные лексические темы;

- упражнения на развитие высших психических функций;

- упражнения по предупреждению и коррекции оптической формы дисграфии и т.д.

Задания могут получаться родителями по электронной почте или в виде информации на электронном носителе (диск CD-ROM, flesh – накопитель), а дети могут принимать непосредственное участие в занятиях при помощи видеоконференции (возможности Skype - общения).

В целом, использование дистанционных технологий позволяет:

ликвидировать строгую привязку к месту и времени проведения занятий;

индивидуализировать обучение за счет адаптации уровня и формы учебного материала;

организовать щадящий режим обучения;

нормировать количество времени, проводимого за компьютером;

дублировать и многократно возвращаться к изучаемому материалу при необходимости;

компенсировать отсутствия некоторых функций, к примеру, если ребенок плохо видит – может увеличить текст или рисунок.

Дистанционное обучение в определенной степени разрешает основную проблему «особых» детей, которая заключается в *недостатке общения* с другими людьми и, в особенности, со сверстниками. Несмотря на физическую удаленность друг от друга, существует реальная возможность взаимного общения детей в режиме электронной почты, чата, виртуальных занятий.

У ребенка, обучающегося дистанционно, расширяются возможности пользования электронными библиотеками, информационными фондами, каналами и увеличиваются способы доступа к ним. Следовательно, расширяется информационно-познавательное поле ребенка, позволяющее поддерживать его мотивацию, интерес и интеллектуальное развитие. Получая задания, такие, как «Отгадай слова кроссворда», ребенок может пользоваться различными библиотеками, энциклопедиями, а для подбора картинок к теме, он может использовать различные художественные фонды и т.д.Для ребенка, с особыми образовательными потребностями, это открывает пути в новый мир, дает возможность реализовать себя и свои потребности, преодолеть свое одиночество.

Литература

1. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.-М.: Просвещение, 1991.- 143 с.

2. Письмо Министерства просвещения РСФСР от 8/28 июля 1980 г. № 281-М/17-13-186 «Перечень заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения массовой школы». (Сборник приказов Министерства просвещения РСФСР № 29 1980 г.)

ЕПИФАНОВА О.В.

ПУТЬ ОТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ К ЛОГОПЕДИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Дети, имеющие проблемы в развитии речи, их родители особенно чутки к тому, на какие ценности ориентирован учитель-логопед, учитель-дефектолог. Если они верят в искренность педагога, то идут за ним, добиваясь результатов, преодолевая трудности. Обобщая педагогические образы коллег, с точки зрения высших жизненных ценностей, мы сделали некоторые выводы о стилях и стратегиях педагогического общения, его результативности, а также о комфортности существования учителя-логопеда в школе, в детском саду, в профессии вообще.

Истина, как ценность учёных, предполагает научную направленность деятельности учителя. Пьедестал такого педагога – компетентность. Постоянно оперируя научными терминами, диагнозами и заключениями, он считает своё мнение истиной в последней инстанции. Равнодушие к личности ребёнка, и тревогам его родителей характерно для него. Стиль педагогического общения – параллельный. Каждый из участников процесса следует своим курсом. А учитель-логопед со временем подвергается синдрому эмоционального сгорания (СЭС).

Власть, как политическая ценность, диктует некоторое подчинение обучающихся, воспитанников. Педагог, взгромоздившийся на такой пьедестал равнодушен к личностным особенностям, переживаниям детей и их родителей. Стиль воздействия в этом случае авторитарно – монологический. Учитель-логопед слышит только себя и верит в свою правоту. СЭС, безусловно, грозит и такому педагогу.

В последние десятилетия ведущую роль в нашем обществе играют ценности экономические - польза и выгода. Деятельность учителей-логопедов настойчиво пытаются «перевести на экономические рельсы». Но хорошо известно, что в педагогике, особенно коррекционной, очень трудно заработать большие деньги. И если этого не случается, педагог выгорает эмоционально.

Не обойтись учителю-логопеду без эстетических ценностей. Красота и гармония подвластны педагогу – артисту. Пьедестал для него – творчество, праздник, шоу. Но коррекционно-педагогический процесс немыслим без рутины будней. И именно они угрожают педагогу – артисту пресловутым СЭС.

На пьедестале бесконфликтности стоит учитель – мученик. Стиль педагогического общения – самоотречение. Он приносит себя в жертву администрации учреждения, коллегам учителям, воспитателям, обучающимся, воспитанникам, их родителям. Он навязывает свою помощь, постоянно делая что-то для детей и их родителей, забывая о том, что помощь нужно оказывать только тогда, когда она по-настоящему востребована. И постоянно «выгорает» от усилий, вложенных в никуда.

С пьедестала популярности смотрит на остальных участников педагогического процесса учитель – приятель. Стиль общения в таком случае попустительский. Все знают чем заканчивается попустительство. Отсутствием дисциплины и мотивации, нежеланием учиться, прикладывать волевые усилия, самосовершенствоваться и развиваться - со стороны обучающихся, воспитанников. Стремлением перекладывать свои обязанности на других - со стороны родителей.

Существует лишь один тип учителя-логопеда без пьедестала. Это учитель – партнёр. Стиль его педагогического взаимодействия – диалогический. Он готов не только говорить, но и слушать воспитанника, обучающегося, родителей, учителей, воспитателей, коллег. Слушать продуктивно, делая выводы, планируя и организуя общение, оптимизируя коррекционно-логопедический процесс, превращая монологическое воздействие в диалогическое взаимодействие. Искать смыслы и оформлять их в ценности, помогая выбирать те, которые основаны на действительных нуждах. Формулировать собственную жизненную позицию. Делать что-то вместе с детьми и их родителями, педагогами, постепенно давая своим соратникам по педагогическому общению возможность проявлять их собственную инициативу – таковы действия учителя – партнёра.

В коррекционно-развивающем процессе выделяют три фазы перехода от педагогического воздействия к педагогическому взаимодействию:

1. Ценностная, или фаза осознания. Для неё эффективны методы педагогического руководства, логопедического воздействия. Этап предполагает такую помощь ребёнку, родителям, учителям, воспитателям в преодолении проблемы, когда учитель-логопед берёт на себя инициативу и ответственность в определении целей, отборе средств и коррекции деятельности. Очевидно, что степень самостоятельности ребёнка и его окружения здесь минимальна. Основными методами стратегии педагогического руководства на этой фазе являются стимулирование и требование.

2. Проективная или фаза проектирования. Методы педагогической поддержки обеспечивают дальнейшее развитие процесса. Суть состоит в совместном со значимыми взрослыми определении интересов ребёнка, его склонностей и способностей, ценностно-волевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих дальнейшему развитию обучающегося, воспитанника. Гуманистическое содержание деятельности учителя – партнёра в этой стратегии педагогического взаимодействия состоит в ориентации на поиск и открытие новых смыслов коррекционной работы. Психологической базой педагогической поддержки служат активно взаимосвязанные процессы продолжения себя в другом, развития педагога как «значимого взрослого», и создания условий для саморазвития воспитанника, обучающегося. Методы педагогической поддержки в фазе проектирования разнообразны: упражнение, социальные пробы, соревнование, проектирование.

3. Рефлексивная или фаза осмысления. Для неё характерно педагогическое сопровождение учителем – партнёром других участников процесса. Помощь оказывается методами консультирования на этапе принятия решений и выработки плана преодоления проблемы и лишь первичной помощи на этапе реализации выработанного плана. Методы драматизации, убеждения, внушения, примера помогают реализовать стратегию сопровождения в фазе осмысления.

Считаем, что любой диалог, любое общение и взаимодействие начинается с познания себя. В связи с этим позволим привести индивидуальные интерпретации собственного психологического тестирования (МО учителей-логопедов ДОУ Советского района г. Волгограда, май 2005г.).

Тест № 1 «Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики»

Приоритетные ценности. «Вам близки интересы обучающихся, воспитанников, их проблемы. Общение с ними для вас не «производственная необходимость», а духовная потребность. Ученики безошибочно узнают учителя, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На ваших уроках они, вероятно, чувствуют себя в безопасности. Благоприятная эмоциональная обстановка даёт возможность плодотворной творческой работы, сохраняет здоровье – ваше и учеников».

Психоэмоциональное состояние. «Работа в школе отнимает у вас много физических и душевных сил. Вы часто испытываете чувство тревоги, бессилия, раздражения от невозможности изменить ситуацию. Вероятно, вы предъявляете завышенные требования к себе и окружающим. Изменение своего отношения к возникающим ситуациям позволило бы вам избежать стрессов, характерных для работы учителя, и улучшить своё психоэмоциональное состояние. Чтобы общение с детьми и коллегами доставляло вам радость, необходимо искать пути достижения гармонии с собой и с миром. Ресурсы человеческой психики безграничны, и в ваших силах найти необходимые для вас средства и способы саморегуляции, которые помогут достичь благополучного психоэмоционального состояния».

Самооценка. «Вам свойственно позитивное самовосприятие. Вы отличаетесь творческим недогматическим мышлением, способны создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесный контакт и оказывая им психологическую поддержку. Вы воспринимаете ученика как личность, обладающую достоинствами. Благодаря этому становится возможным эмоциональное развитие детей, а их представления о себе приобретают реалистический характер. Ваше поведение отличается спонтанностью, творческим подходом и демократизмом».

Стиль преподавания. «Для вас ученик – равноправный партнёр. Вы привлекаете ребят к принятию решений, прислушиваетесь к их мнению, поощряете самостоятельность суждений, учитываете не только успеваемость, но и личные качества учеников. Ваши основные методы воздействия: совет, просьба, побуждение к действию. Для вас характерна удовлетворённость своей профессией, высокая степень принятия себя и других, гибкость в

выборе способов реагирования, открытость в общении с учениками и коллегами, хорошее психоэмоциональное состояние, которое передаётся и воспитанникам, способствуя тем самым эффективности обучения».

Достоверность фактов. «Данное тестирование говорит о высокой степени вашей искренности и способности объективно оценивать себя».

Тест № 2 «Руки».

«У вас большой запас тенденций к действию. Большой энергетический потенциал и высокая степень активности личности. Скорее всего, способность к активной социальной жизни, без проявления агрессии.

Директивность. Можете выполнять руководящую деятельность (но это вторично). Вся ваша деятельность направлена на коммуникацию (это первично). У вас активная жизненная позиция. Социум имеет для вас большое значение. Сложился свой внутренний мир, богатый и зрелый. Повышенный уровень интеллекта. У вас нет тенденции к проявлению страхов и боязни агрессии со стороны. Неутомимое желание быть в центре событий и потребность в самопроявлении. Вам свойственен кураж. Это бывает характерно для коммуникаторов и актёров. Часто наблюдается растерянность и бессилие что-либо изменить.

Личные притязания. Вы выбираете то, что вам желаемо. Важны для вас коммуникации, письменные вещи».

Ресурсы человеческой психики безграничны. Конечно, нами были найдены необходимые средства и способы саморегуляции, которые помогли во многом улучшить собственное психоэмоциональное состояние. Это и обучение по дистанционным и модульным программам на курсах повышения квалификации Педагогического университета «Первое сентября» и Факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова «Теория и практика педагогического общения» (2010), «Стресс-менеджмент, или Приёмы профилактики и преодоления стресса», «Тайм-менеджмент, или Как эффективно организовать своё время» (2011) и «Сила убеждения, или Как наши мысли влияют на нашу жизнь» (2012). Это и самообразование по теме «НЛП в педагогике». Это и участие в III, IV и V Санкт-Петербургских Саммитах профессионалов «Кризис – это шанс» (2009), «Успешные психологи: обмен опытом» (2010), «Технологии успеха» (2011). А участие во II Региональных педагогических чтениях «Родители, дети, педагоги: любовь рождает понимание» (Волгоград, 2010) и в I Волжских Родительских Чтениях «Образование матери и отца – источник развития личности ребёнка» (2011) во многом помогло найти новые смыслы в отношениях с родителями, доверившими нам самое дорогое – своих детей.

Пути достижения гармонии с собой и с миром были найдены в вещах коммуникативных и письменных одновременно. С 2007 года было начато сотрудничество с волгоградским журналом «Здоровье и экология». 40 публикаций, не только профессиональной, но и личностно-ориентированной направленности. Из них 7 статей, написанных обучающимися; 1 статья – мамой воспитанника консультационного пункта для неорганизованных детей МОУ детского сада № 21 Несновой Ольгой. Фамилии бывших

воспитанников детского сада № 21, а ныне гимназистов из 15 гимназии М. Дикаревой, Д. Иваненко, А. Тумановой и других теперь на слуху у многих. Вместе с детьми и их родителями мы участвовали в открытых районных научно-практических конференциях «Учителя и обучающиеся в культуре информационного пространства. Общение и взаимодействие как основа формирования информационного пространства» (2010, 2011). Вместе создавали проекты для фестиваля исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио». С 2008 года постоянно участвовали во Всероссийском конкурсе «Урок письма». В 2012 стали победителями в номинации «Чему я учусь у М.В. Ломоносова», посвящённой 300-летию великого учёного. Стихи обучающейся 5 класса Марии Дикаревой стали лидером обсуждений в поэтическом конкурсе «Бегущая строка – 2012» (МИАЦ Волгограда) и призёром в номинации «Самое весёлое стихотворение». В 2008, 2009 году на I и II Международных конкурсах «Краса Эльтона» и «Звезда Приэльтонья» были завоеваны почётные титулы «Мисс Нежность» и «Мисс Поэзия». На сайте «Психологической газеты» коллеги, воспитанники и их родители отдавали свои голоса за эссе «Размышления по поводу» (2011) и «Читаю, думаю, живу – не просто существую» (2012). А на сайте Волгоградской газеты «Всё для вас» голосовали за стихи участницы конкурса «20 лет с ВДВ», коренной волгоградки Епифановой О.В. (2011).

В портфеле достижений есть подтверждения взаимодействия с обучающимися, воспитанниками, их родителями, Есть там и пример педагогического взаимодействия с администрацией. Ст.В. Никитин, директор НОУ СОШ «Родник» г. Вологрaда: «Уважаемая Ольга Владимировна! С большим интересом и даже удовольствием прочитал Ваши «Размышления…» Сколько в них души, сердца, таланта, не только учителя-логопеда, но и замечательного рассказчика, поэта. Чувствуется, сколько в Вас нерастраченных эмоций, оригинальных мыслей и штучного творчества. Доколе же будете носить это в себе? Пишите и пишите для взрослых и детей, и читаемы будете» (01.03.2008)

Моя профессиональная деятельность, достижения моих воспитанников и обучающихся, радость их родителей, плодотворное общение с коллегами – всё это на протяжении 28 лет доставляло и доставляет мне огромную радость, творит мою коммуникативную компетентность.

Литература

1. Борытко Н.М. Стратегии социально-педагогической помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Сб. материалов Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» 9-11 ноября 2009г./ Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2009.

2. Степанов С.С. Теория и практика педагогического общения. Москва. Педагогический университет «Первое сентября», 2006.

КИСЕЛЕВА Е.В., ПЫРКОВА Д.С.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧИТЕЛЯ – ДЕФЕКТОЛОГА (ТИФЛОПЕДАГОГА) С РОДИТЕЛЯМИ НЕОРГАНИЗОВАННЫХ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЕ ЗРЕНИЯ В РАМКАХ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПУНКТА

В последнее время, ощущается острая нехватка мест, как в общеобразовательных, так и специализированных детских садах. Родители и дети ждут своей очереди в образовательное учреждение. В связи с этим многие родители вынужденно воспитывают детей дома и зачастую так и не оказываются в детском саду.

Безусловно, в семье заложен огромный воспитательный потенциал. Использование его в полном объеме является условием гармоничного роста и развития ребенка, полноценного формирования его личности. К сожалению, как показывают исследования, сегодня наблюдается неэффективное использование воспитательного потенциала семьи. У родителей отсутствует программа воспитания, в основном оно стихийно, их педагогические знания отрывочны, нет четких представлений о возрастных и психических особенностях и потребностях ребенка, они не умеют анализировать свои методы воспитания. И как следствие – частые ошибки, снижающие его результативность. Неправильное отношение родителей к воспитанию детей приводит к серьезным проблемам в формировании личности ребенка, нарушениям социальной адаптации.

Современные родители, с одной стороны, довольно образованные люди, а с другой – они мало информированы по вопросам педагогики, психологии, физиологии и других областей знаний. Сегодня у родителей с любым образованием очень много вопросов о том, как воспитывать ребенка. Поэтому семья в своей воспитательной деятельности нуждается в помощи.

Информацию по вопросам воспитания и развития ребенка родители могут получать из разнообразных источников. Наиболее популярны среди них Интернет, периодическая печать, теле– и радиопередачи, научно-популярная литература. Это обусловлено, прежде всего, их доступностью, информативностью, наглядностью. Но их недостатком является отсутствие возможности учесть уникальность семьи, ребенка, непосредственно ответить на вопрос каждого родителя, особенно, если ребенок имеет различные отклонения в развитии.

Более компетентными в этом оказываются специалисты дошкольных образовательных учреждений. Они могут осуществлять прямой контакт с родителями, наблюдать развитие ребенка, получить "обратную связь" от родителей.

Главная задача взаимодействия педагогов с родителями – установление партнёрских отношений, которые позволят объединить усилия для воспитания обучения и развития детей, с ограниченными возможностями. А так же повысить уровень образованности родителей, обучить различным развивающим и коррекционным технологиям, создать у себя дома полноценную развивающую среду для ребенка, а в дальнейшем дать

рекомендации по выбору наиболее подходящего образовательного маршрута и программы воспитания и обучения. Таким образом, вопрос о родительской компетенции возник не на пустом месте.

Из этого следует, что актуальная задача профессионалов по поддержке компетентности родителей, имеющих детей с нарушенным зрением состоит в терпеливом предоставлении родителям возможности вместе со специалистом эмоционально прожить как негативные, так и позитивные последствия применяемых воспитательных мер. Так же важно практически показывать, как можно выйти за пределы своих стереотипов на новые действия, переживания и мысли, рождающие искреннее и живое общение с ребенком в семье. Помочь родителям воспитывать и обучать свое ребенка, учитывая его специфические особенности.

Для решения этой задачи было предложено организовать работу Консультативного пункта на базе начальной – школы детского сада №2.

Целью консультативного пункта является предоставления услуги по оказанию консультативной и методической помощи семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому, по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Основными задачами консультативного пункта являются:

- Оказание всесторонней помощи родителям (законным представителям) детей 2-7 лет, не посещающих коррекционное образовательное учреждение, в обеспечении равных стартовых возможностей при поступлении в школу; обеспечение единства и преемственности семейного и общественного воспитания.
- Оказание психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям).
- Поддержка всестороннего развития личности детей, не посещающих детские образовательные учреждения.
- Оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения.
- Оказание содействия в социализации детей дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения не посещающих образовательные учреждения.
- Проведение комплексной профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения.

Непосредственную работу с семьей осуществляют специалисты консультативного пункта учреждения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели и другие работники в соответствии со штатным расписанием).Режим работы специалистов консультативного пункта определяется заведующим самостоятельно, исходя из режима работы учреждения.

Работа учителя-дефектолога (тифлопедагога)

Тифлопедагог осуществляет обследование ребенка, методика которого представляет собой серии игровых заданий, позволяющих выявить уровень психофизического развития ребенка определённого возраста.

Обучение направлено на всестороннее развитие, коррекцию и компенсацию имеющихся у детей с нарушением зрения недостатков развития, обусловленных степенью и характером зрительного дефекта.

Работа учителя-дефектолога (тифлопедагога) включает задачи:

- уточнение уровня психофизического развития и организация соответствующих условий для обучения и воспитания ребенка с нарушением зрения;
- обеспечение общего уровня развития, воспитания обучения, развития ребенка с нарушением зрения;
- создание коррекционных условий для преодоления отклонений в психофизическом развитии детей с нарушением зрения.

С целью выявления наиболее интересующих родителей вопросов по воспитанию и обучению ребенка с нарушением зрения в семье, а так же для дальнейшего планирования и построения своей работы учителями-дефектологами (тифлопедагогами) в рамках консультационного пункта было проведено исследование (анкетирование) родителей, имеющих неорганизованных детей с нарушенным зрением и посещающих консультационный пункт.

Для этого была составлена анкета, направленная на выявление уровня знаний родителей о методах и приемах воспитания детей с нарушенным зрением в семье, знание особенностей развития детей с нарушением зрения. В анкетировании принимали участие 18 родителей, посещающих консультационный пункт.

В результате проведенного исследования, были получены следующие результаты.

1. Испытывают трудности в воспитании своего ребенка: «да» - 18, «нет» - о;
2. Знаете ли Вы особенности развития своего ребенка, с учетом имеющегося у него зрительного диагноза: «да» - 2, «нет» - 16;
3. Владеете ли методами и приемами воспитания и обучения ребенка с нарушенным зрением: «да» - 1, «нет» - 17;
4. Нуждаетесь ли Вы в помощи специалистов (тифлопедагога, психолога, логопеда) : «да» - 18, «нет» - 0;

Проанализировав полученные в ходе анкетирования результаты, нами были выбраны направления работы с родителями неорганизованных детей имеющих нарушения зрения, а так же разработаны консультации и рекомендации для родителей, имеющих детей с нарушением зрения.

Направления работы:

1. «Формирование социально-бытовых навыков у ребенка с нарушенным зрением в семье»;
2. «Методы и приемы развития осязания и мелкой моторики»;
3. «Развитие ориентировки в пространстве»;

Родители посещали консультационный пункт в период с октября по май. В рамках этого посещения были проведены беседы с родителями об особенностях развития их детей с учетом зрительного диагноза, родители получили рекомендации специалистов в устной форме, познакомились с практическими методами и приемами воспитания детей.

После этого, с целью определения эффективности проведения работы с родителями, неорганизованных детей, имеющих нарушенное зрение, в рамках консультационного пункта, мы попросили их ответить на следующие вопросы и получили такие ответы:

1. Помогло ли посещение консультационного пункта преодолеть трудности в воспитании ребенка с нарушенным зрением? «Да» -18, «Нет» - 0
2. Знаете ли Вы особенности развития своего ребенка, с учетом имеющегося у него зрительного диагноза? «Да» -18, «Нет» - 0
3. Владеете ли методами и приемами воспитания и обучения ребенка с нарушенным зрением? «Да» -18, «Нет» - 0
4. Хотели ли Вы продолжить посещение консультационного пункта? «Да» - 16, «Нет» - 2
5. Необходима ли организация консультационных пунктов при детских садах для детей, имеющих нарушения зрения? «Да» -18, «Нет» - 0

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что посещение КП дает положительные результаты. Специалисты КП помогают родителям расширить свои знания об особенностях развития их детей, с учетом имеющегося у них диагноза. Родители неорганизованных детей, имеющих нарушенное зрение, получают квалифицированную помощь специалистов по вопросам воспитания ребенка в семье. Специалисты КП помогают родителям решить трудности и проблемы, возникающие при воспитании и обучении своих детей дома, знакомят с практическими методами и приемами обучение и воспитания детей с нарушением зрения.

Практика свидетельствует о том, что встреча родителей со специалистами и включение в живой процесс взаимодействия «ребёнок – родитель – специалист» в условиях комфортной ситуации оказываются наиболее полезными для родителей, которые чувствуют себя скованно или тревожно при обращении за помощью в лечебное учреждение или в семейную консультацию. Родители, которые неоднократно обращаются в КП, со временем раскрываются, охотно делятся с педагогами своими проблемами, мыслями, семейным опытом.

Литература

1. Вайтекайтис В.П., Бакулина Е.И. Развитие зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения// Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2006.- №6.- с. 70-72.
2. Ермакова В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики.- М.: ВЛАДОС, 2000.- 240с.
3. Подколзина Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения // Дефектология.-2002.-№ 6, 2003.- №3.

4. Солнцева Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях // Дефектология – 2000.- № 4.- с.3-8.
5. Уфимцева Л.П., Окладникова Т.К. Психокоррекционные занятия с младшими школьниками, имеющими нарушения зрения// Дефектология.-2002. -№1.- с.42-50.
6. Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога. М., 2003. - 528.

КОЗЛОВА О.В.

ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ В ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Калачевском техникуме-интернате студенту с любой формой и степенью ограничения трудоспособности предоставлено реальное право на полноценное профессиональное образование и освоение минимально ограничивающих интересы инвалидов профессий и видов труда. Если человек не может в силу своих возможностей участвовать в производительном труде, ему предоставляется возможность занятости на уровне его способностей и интересов.

Одним из показателей эффективности работы учебного заведения является конкурентоспособность и востребованность его выпускников на рынке труда. В современных условиях карьерный успех выпускников техникума-интерната зависит от множества факторов, важнейшим из которых является качество обучения, т.е. возможность обучения и приобретения профессиональных умений и навыков, которые техникум-интернат предоставляет в распоряжение студентов.

Будущий специалист в образовательном учреждении должен не только получить профессиональные навыки, но и пройти социализацию, отвечать новым запросам общества, использовать информационно-коммуникационные технологии, работать в коллективе, самостоятельно определять задачи профессионального и личностного роста и многое другое.

Новые образовательные стандарты позволят разнообразить образовательные программы, сделать их более удобными для конкретного потребителя, для будущего работодателя. Для реализации нового поколения ФГОС определяющим для учебного заведения является создание условий, обеспечивающих изучение дисциплин на основе практического или деятельного компонента. Новые программы требуют создания не только принципиально измененного диагностического материала, но и обновление современным оборудованием кабинетов информационных технологий и учебно-производственных аудиторий.

Основной проблемой, с которой сталкивается учебное заведение СПО при реализации стандартов третьего поколения, это новая структурная единица – профессиональный модуль, органично интегрирующий

прохождение практики с усвоением теоретического материала. Поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций, выпускник в ходе обучения должен, прежде всего, приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Эта последовательность приоритетов зафиксирована в тексте ФГОС в разделе, описывающем требования к структуре и содержанию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. Этим модульно-компетентностный подход отличается от традиционно используемого в российских учебных заведениях блочно-модульного подхода, ориентированного, прежде всего, на усвоение знаний, и лишь потом на выработку умений.

Следующий вопрос, возникающий при внедрении стандарта, это формирование у студентов при освоении одного из модуля общих компетенций, которые могут быть получены в результате изучения полного курса или он обнаружится только в процессе профессиональной деятельности (как отдельный результат).

Поэтому нужно определить, какая степень заинтересованности у студентов в процессе преподавания определенных учебных циклов, в зависимости от ограниченных возможностей студентов техникума-интерната.

На примере учебной группы Т-23, можно проследить, как происходит формирование у студентов при освоении одного из модуля общих компетенций, которые появились только в процессе изучения профессионального модуля (как отдельный результат).

Студенческая группа Т-23 по специальности «Программирование в компьютерных системах» ФКОУ СПО «Калачевского техникума-интерната» Минздравсоцразвития Российской Федерации сформирована в 2010 году.

Основная профессиональная образовательная программа по специальности СПО предусматривает изучение следующих учебных циклов: общего гуманитарного и социально-экономического; математического и общего естественнонаучного; профессионального.

Если провести анализ успеваемости студентов за третий семестр второго курса, на протяжении которого преподавались дисциплины математического и общего естественнонаучного цикла, то можно сделать вывод о том, что студентами в меньшей степени проявился интерес к изучаемым дисциплинам. За данный период обучения успеваемость в группе средняя: успеваемость по оценкам -92,4%; качество по оценкам -49,2%; успеваемость по учащимся -4,8%; качество по учащимся -42,9%.

Модули второго курса в техникуме-интернате по специальности «Программирование в компьютерных системах» направлены на развитие специализированных знаний и навыков в данной специализации (так называемая отраслевая специализация), на личные потребности студента в

дальнейшем образовании (дополнительная специализация), а так же на знания и навыки, необходимые для успеха на рынке труда.

Эти специализации дают возможность индивидуального профилирования в конкретной специализации и активно влиять на профессиональную ориентацию техника-программиста. В течение четвертого семестра второго курса студентом большая часть учебного времени отведена на получение так называемой рабочей профессии, в результате изучения материала профессионального модуля.

Если провести анализ успеваемости студентов за четвертый семестр второго курса, на протяжении которого преподавался профессиональный модуль (ПМ.04), в ходе освоения профессионального модуля студент должен иметь практический опыт ввода и обработки информации на электронно-вычислительных машинах, а также подготовки к работе вычислительной техники и периферийных устройств, то можно сделать вывод о том, что студентами в большей степени проявился интерес к овладению предлагаемым видом профессиональной деятельности. За данный период обучения успеваемость в группе высокая: успеваемость по оценкам -98,4%; качество по оценкам -60,5%; успеваемость по учащимся -7,4%; качество по учащимся -52,4%.

Следовательно, студентами с ограниченными возможностями более доступна и усвояемая рабочая профессия, которая является основой профессионального модуля. Таким образом, существует выбор профессий для лиц с нарушениями слуха, опорно-двигательного аппарата, зрения. Это технические специальности, в процессе получения профессионального образования студенты техникума-интерната с особыми образовательными потребностями нуждаются в освоении того курса, который будет востребован в современном информационном обществе в зависимости от ограничения возможностей той или иной группы студентов. Так, неслышащие студенты испытывают затруднения в понимании профессионального словаря, но в процессе освоения рабочей профессии могут реализовать себя как специалисты высокого уровня. Для оказания специальной помощи студентам с ограниченными возможностями создаются вспомогательные системы преподавания, которые и выражены в профессиональных модулях, основанные на использовании современных компьютерных технологий, что полностью реализовано в преподавание профессионального модуля.

Модуль направляет на практическое применение знаний, полученных в процессе изучения дисциплин третьего семестра. Смыслом модуля - профессиональной практики, является значительный вклад в попытку трудоустройства будущего выпускника, сокращение времени адаптации в условиях профессиональной деятельности. В рамках профессионального модуля студент может реально оценить и проверить полученные теоретические и практические знания и навыки.

Литература

1. Ярочкина Г.В. Практические рекомендации по проектированию профессиональных модулей специальностей (профессий) ФГОС третьего поколения. - Москва, 2010.- 74 с.
2. Безюлева Г.В., Иванова Н.В., Никитин М.В., Шеламова Г.М. Профессиональная компетентность: аспекты формирования. Методическое пособие. М.: 2005. - 81 с.

КОЛЕСНИКОВА В.В.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

Демократические изменения в общественной жизни с особой остротой поставили вопросы обучения и социально-трудовой адаптации детей с отклонениями в развитии(Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.). Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям этой категории (на всех возрастных этапах их индивидуального развития) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики.

В настоящее время среди воспитанников образовательных учреждений увеличилось число детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии[3]. Российское государство ратифицировало международные акты и Конвенции о правах умственно отсталых; признало право обучающихся этой категории на образование, инициировало включение умственно отсталых детей со сложной структурой дефекта в учебно-воспитательный процесс специальной (коррекционной) школы VIII вида.

При этом, как показывает теория и практика, часть таких детей не справляется с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ, испытывает трудности социальной адаптации и обучения в школе. Наш собственный опыт свидетельствует, что эти дети нуждаются в особой организации воспитательно-образовательной работы, содержание, формы и методы которой должны быть адекватными их возможностям. Это позволяет нам говорить о том, что на современном этапе развития дефектологии существует ряд нерешенных проблем в отношении детей со сложной структурой дефекта.

Соотношение диагностики и проектируемой коррекции в специально созданных условиях

Лица с выраженными нарушениями интеллекта представляют определенный социальный слой, который в силу причин социального и психологического характера оказывается изолированным от «социального большинства»испытывает значительные сложности включения в общественную жизнь (К.С. Лебединская, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф и др.). Не вызывает сомнений, что основной причиной сложных нарушений развития таких детей является влияние неблагоприятных генетических и средовых факторов [1].

Современная диагностика стала более точной и дифференцированной. Соответственно, во многих случаях там, где ставился диагноз глубокой

умственной отсталости и советовали поместить ребёнка в учреждения социальной защиты населения, теперь выявляют сложную структуру дефекта и предлагают таким детям медицинскую помощь вне стационара и психолого-педагогическую коррекцию. А это заставляет педагогов, привыкших к работе с детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью, конструировать новые приемы работы, создавать новые формы, обеспечивающие пусть даже незначительное продвижение ребенка данной группы. А учитывая, что с трудностями сталкиваются педагоги , не имеющие специального (дефектологического) образования, проблема высвечивается особо ярко.

Отсутствие программного обеспечения для умственно отсталых детей со сложной структурой дефекта.

Под влиянием новых ценностных ориентаций общества и государства, новой законодательной базы растет осознание того факта, что сложившаяся система специального образования, характеризующаяся явным креном в сторону формирования общеобразовательных знаний, умений и навыков. Приоритетом же в работе с детьми со сложной структурой дефекта является целенаправленность личностного развития детей и их подготовки к самостоятельной взрослой жизни в столь кардинально изменившихся условиях.

Для учителей-дефектологов проблема работы с детьми со сложной структурой дефекта, представляет практический интерес. В современном учебно-воспитательном процессе официально утверждённых программ для детей со сложной структурой дефекта нет [3,4,5]. Единственный вариант, который признаётся в нашей региональной системе государственного коррекционного обучения - это программа для глубоко умственно отсталых детей, которая лишь частично подходит для работы: методические разъяснения бедны, малоэффективны, не учитывается вариативность проявляющейся интеллектуальной недостаточности.

Работа с семьей, взаимодействие педагогического коллектива и семьи.

Всё чаще родители стали обращаться к специалистам школы за квалифицированной помощью и настоятельной просьбой об обучении такой категории детей. Не всегда родители или лица их заменяющие могут адекватно оценить состояние ребенка и возможности его развития. При этом педагоги не всегда методически грамотно могут организовать учебно-воспитательный процесс, оказать консультативную помощь родителям. Чаще всего в силу недостаточности опыта или специальной квалификации.

Выводы:

Обязательным условием обучения детей в классах со сложной структурой дефекта является индивидуализация содержания основной программы обучения. Смыслом этой работы является расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребенка в доступных для него пределах (внешкольная деятельность, психологические курсы).

Большое внимание в работе с детьми данной категории следует уделять практической психолого-педагогической помощи: формированию и развитию коммуникативных умений, навыков правильного поведения, умений взаимодействия в коллективе сверстников и в семье.

Весомая роль в системной нормализации жизненно-социальной и образовательной ситуации ребенка со сложной структурой дефекта отводится педагогу, способному создавать условия, максимально отвечающие особым образовательным потребностям ребенка. Это инициирует получение каждым педагогом, работающим с детьми со сложной структурой дефекта, специальной квалификации в системе вузовского или послевузовского образования.

Литература

1. Басилова Т.А., Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушением. Дефектология, 1996, N 3
2. Бгажнокова И. М., Комарова С. В., Ульянцева М. Б. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития
3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии. Педагогическая помощь, М.: Академия, 2006.
4. Новоторцева Н.В. Анализ программного обеспечения обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей http://www.yspu.yar.ru/
5. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубоким нарушением интеллекта, - М.: Гардарика, 2000. - 304с.

КОРГУН Л.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Социальная адаптация, по мнению Л.С. Выготского, является процессом «врастания в человеческую культуру» и осуществляется она у детей дошкольного возраста главным образом во время совместной игры со сверстниками. В игре, как в особенном исторично созданном виде общественной практики воссоздаются нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и освоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и моральное развитие личности [1].

Умственно отсталый ребенок в дошкольном возрасте без специальной коррекционной помощи пропускает два важных этапа психического развития: развитие предметных действий и этап социализации. Такой ребенок мало контактен как с взрослыми, так и со сверстниками, он не вступает ни в ролевую игру, ни в какую-либо иную совместную деятельность

с другими людьми. Все это отражается на усвоении им социального опыта и на развитии высших психических функций - мышления, произвольной памяти, речи, воображения, самосознания, произвольности [3].

Комплексное педагогическое воздействие позволяет, в значительной мере сгладить отклонения в развитии, предупредить возникновение вторичных дефектов (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, О.А. Катаева, В.И. Лубовский, В.Г.Петрова, В.Н. Синев и др.), однако проблема социальной адаптации умственно отсталых детей остается одной из наиболее важных проблем современной коррекционной педагогики. Практика показывает, что люди с умственной отсталостью, особенно те их них, которые заканчивают общеобразовательные школы, остаются чаще всего не готовыми к полноценной жизни в обществе. Обучаясь вместе с нормально развивающимися сверстниками и получая все преференции инклюзивного образования, такие дети, как правило, оказываются в среде, которая не учитывает особенности их развития и потому не только не способствует достижению ими функциональной нормы, но и вызывает такое негативное явление, как дезадаптация. И именно в связи с этим вопрос приспособления к социуму детей, интеллектуальное развитие которых нарушено, в настоящее время приобретает особенное значение и актуальность.

Адаптация таких детей к жизни в социуме должна начинаться еще с дошкольного возраста. При этом воспитателям дошкольных учреждений необходимо понимать, что не все формы и методы педагогической работы, используемые с обычными детьми, дают позитивный эффект в работе с умственно отсталыми. Например, умственно отсталые дети совершенно не умеют играть друг с другом. Среди огромного числа причин, тормозящих самостоятельное, постепенное становление игры умственно отсталого ребенка можно выделить, в первую очередь, недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, которое приводит к запаздыванию в сроках овладения моторно-статическими функциями, речью, ситуативно-деловым общением с взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Отражается на становлении игры и отсутствие необходимых педагогических условий для развития ребенка, так называемая социальная депривация, которая возникает особенно часто в тех случаях, когда окружающие умственно отсталого ребенка люди (родители, воспитатели) не учитывают в воспитательном процессе его особенностей. Без специального обучения игра у умственно отсталого ребенка не сможет стать не только ведущим видом деятельности, а и появиться вообще, а соответственно не может повлиять на развитие ребенка [2,4].

Поэтому целью проведенного нами исследования было экспериментальное обоснование необходимости обучения детей старшего дошкольного возраста, страдающих легкой степенью умственной отсталости игре и отслеживание ее влияния на их социальную адаптацию.

Исследование проводилось на базе Одесского дошкольного воспитательного учреждения №248 для детей с психофизическими дефектами. В исследовании приняли участие 24 ребенка дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Для оценки уровня социальной приспособленности ребенка использовались: методика исследования межличностных отношений Рене Жиля, социометрия, адаптированная для детей дошкольного возраста, метод упорядоченного наблюдения «Изучение навыков культуры общения со взрослыми и со сверстниками» Г.А.Урунтаевой. Использование данных методик позволило нам изучить социальную приспособленность ребенка, исследовать сферу его межличностных отношений, выявить особенности поведения в разных жизненных ситуациях, важных для ребенка, а также установить систему межличностных отношений в группе и выявить социометрический статус каждого ребенка.

Анализ результатов, полученных при помощи методики Рене Жиля показал, что такие показатели как любознательность и коммуникативность находятся у исследуемой группы детей на очень низком уровне.Также было установлено, что практически по всем признакам,умственно отсталые дети имели выраженные показатели нарушения сферы межличностных отношений и социальной приспособленности.

Социометрия выявила, что дети с нарушением интеллекта недостаточно дифференцированно относятся к выбору друзей. Они не всегда четко осознают, почему именно выбирают того или иного ребенка. Часто симпатии проявляют к тем детям, у которых доминируют привлекательные внешние признаки: лучшая одежда, прическа и т.д. Иногда дети вообще отказывались кого-либо выбирать, мотивирую свое поведение тем, что им все равно с кем они будут жить в домике.

Наблюдение показало, что у обследуемых детей навыки культуры общения с взрослыми сформированы лучше, чем со сверстниками, однако и они находятся на достаточно низком уровне. Дети не умеют корректно высказать свою просьбу, при отказе часто появлялась негативная реакция, крик или плач. Иногда поведение детей становилось агрессивным. Дети, как правило, не умели взаимодействовать друг с другом, спокойно общаться. Часть детей была замкнутой, т.е. не расположенной к общению вообще.

При проведении констатирующего эксперимента и в контрольной, и экспериментальной группах, мы все время наблюдали за поведением детей: на прогулках, во время музыкальных, физкультурных и специальных коррекционных занятий, во время приема пищи и др. В данных условиях также часто фиксировались проявления агрессивности, тревожности, конфликтности. Дети быстро уставали от общения, у них проявлялись эмоциональные срывы, которые приводили к конфликтам со сверстниками.

Высоким был также уровень агрессивности детей обеих групп. Особенно заметно это было во время проведения методики Рене Жиля, когда детям задавали вопросы, о том, как бы они отреагировали на обиду со стороны сверстника. Некоторые дети отвечали, что они будут бить обидчика, в том числе и тяжелыми предметами по голове, будут кусать его и т.д.

Анализируя полученные результаты, можно прийти к выводу, что готовность к взаимодействию с окружающими, а следовательно, и приспособленность к жизни среди других людей у детей с умственной отсталостью в старшем дошкольном возрасте в целом находится на низком уровне. Поэтому на следующем этапе нашего исследования был разработан и внедрен в работу з детьми экспериментальной группы комплекс сюжетно-ролевых игр, направленных на их адаптацию к социуму.

Начиная педагогический эксперимент мы исходили из предположения, о том, что совместная сюжетно-ролевая игра, которая воссоздает реальную жизнь в обществе, включит ребенка в социальную деятельность, вызовет у него положительные эмоции, научит его действовать в соответствии с социальной ситуацией, согласовывая свои действия с действиями и намерениями других участников ситуации и станет, таким образом, одним з наиболее эффективных направлений социальной адаптации для умственно отсталых детей данного возраста.

При подборе игр учитывались особенности развития умственно отсталых детей, их возрастные и индивидуальные возможности. В целом экспериментальная работа отвечала следующим принципам: принцип учета структуры дефекта, принцип доступности игрового материала, деятельностный принцип, принцип эмоциональной насыщенности, принцип взаимосвязи разных видов деятельности, принцип создания ситуаций, которые способствуют формированию социальных умений и навыков [4].

Перед началом игр с детьми проводилась предварительная работа: беседы, рассматривание фотографий и другого иллюстративного материала, экскурсии в те места, которые были связаны с сюжетами будущих игр. Также им объяснялось предназначение разных предметов и игрушек, которые потом были использованы в играх. Особенное значение придавалось предметам-

заместителям и их возможному использованию – обычно эти предметы умственно отсталыми детьми не используются.

Организация и руководство игрой со стороны взрослых было направлено на обогащение детей впечатлениями, знаниями об определенных видах трудовой деятельности, о социальной сущности коллективного труда взрослых. Внимание детей обращалось также на необходимость добросовестного отношения к своей работе. Особенную роль играло эмоциональное переживание ребенком ситуации трудовых действий, с которыми его в данный момент знакомили.Связь эмоций с мышлением и воображением в процессе подготовки к игре, помогала сосредоточить внимание ребенка на восприятии конкретных фактов, образов, поступков усиливала переживаемые детьми чувства, способствовала зарождению желания действовать самостоятельно.

Для выявления эффективности работы, направленной на повышение уровня приспособленности умственно отсталых детей к социуму было проведено повторное обследование детей экспериментальной и контрольной групп с использованием тех же методик, что и в констатирующем эксперименте.

При проведении методики Рене Жиля наблюдалось повышение уровня социальной адаптации и улучшение сферы межличностных отношений у детей экспериментальной группы практически по всем показателям, кроме отношения к бабушке и дедушке и доминантности – они остались на прежнем уровне.Особенно заметно изменились показатели отношения к друзьям, любознательность, социальная адекватность поведения. Результаты детей контрольной группы по всем показателям остались практически неизменными, только ненамного возрос показатель отношения к матери. Также было замечено, что дети экспериментальной группы стали более спокойными, сдержанными, терпеливыми, внимательными друг к другу и к взрослым. Повторное социометрическое обследование показало, что социометрический индекс стал более однородным, при повторном обследовании дети выбирали также и тех детей, которые в начале эксперимента не пользовались популярностью. Интересно также отметить, что на вопрос, «Почему именно ты выбрал этого мальчика (девочку)?» до экспериментального обучения дети отвечали: «Потому что его мама дает мне вкусное», «Потому что у нее красивое платье» и т.п. После проведенной с детьми работы они стали указывать более объективные критерии выбора: «Он добрый», «Она спокойная», что, на наш взгляд, свидетельствует о развитии и дифференциации системы ценностных ориентаций.

Данные социометрического индекса, полученные в контрольной группе свидетельствовали об отсутствии позитивных изменений во взаимоотношениях детей.

Сравнивая результаты, полученные во время констатирующего и контрольного обследования по методу упорядоченного наблюдения Г.А. Урунтаевой, можно сделать вывод о том, что дети экспериментальной группы при повторном обследовании показали более высокий уровень овладения навыками культуры общения как с взрослыми, так и со сверстниками. Так, на начало эксперимента, при определении уровня сформированности навыков культуры общения с взрослыми, в экспериментальной группе с низким уровнем было - 33 % детей, со средним – 25 % детей, с достаточным – 42% детей.В контрольном эксперименте дети этой же группы по данному параметру показали следующие результаты: низкий уровень у 16% детей, средний уровень у 41% детей, достаточный уровень показало 42 % обследованных детей. Таким образом, можно видеть, что, несмотря на неизменность общего количества детей с относительно высоким уровнем общения, в экспериментальной группе значительно снизилось число детей с низким уровнем развития данного навыка.

Более значительно изменились показатели общения со сверстниками. Если в констатирующем эксперименте навыки культуры общения со сверстниками были на низком уровне у 50% детей, на среднем у 33% детей, а на достаточном только у 17% испытуемых, то в контрольном эксперименте низкий уровень был выявлен уже только у 25% детей, средний у 50% испытуемых, а достаточный уровень продемонстрировали 25% детей. Полученные результаты убедительно свидетельствовали о наличии положительной тенденции в развитии культуры общения у экспериментальной группы детей. Показатели контрольной группы остались неизменными.

Наблюдение за детьми на протяжении всего периода исследования указывало на уменьшение количества негативных поведенческих проявлений, в частности таких как агрессивность, тревожность, конфликтность. Дети экспериментальной группы стали более сдержанными, более внимательными на занятиях и друг к другу. Они научились спокойно выражать свои просьбы, более спокойно разрешать конфликтные ситуации, начали больше общаться с другими детьми и воспитателями. Также они стали более уверенными и решительными в своих действиях.

Таким образом, обобщая полученные в результате контрольного эксперимента данные и сравнивая их с результатами констатирующего обследования, мы пришли к выводу, что проведенная нами работа,

направленная на социальную адаптацию умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста с помощью сюжетно-ролевых игр, оказалась достаточно эффективной.

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Лев Семенович Выготский - Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5. - М.: Педагогика, 1983. - 368с.
2. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых школьников / А.А. Катаева, Е.А Стребелева. - М.: Вече, 1991.-245с.
3. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П.Хохліна - К.: Знання, 2008. - 359с.
4. Соколова Н.Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе целенаправленного обучения / Наталья Дмитриевна Соколова. - М.: Просвещение, 1984. - 421с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 360с.

КУДРЯШОВА М.А.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – УСЛОВИЕ ПОЗНАНИЯ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Деятельность - форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека.

Деятельность является одновременно условием и средством, обеспечивающим ребенку с нарушением слуха возможность активно познавать окружающий мир и самому становиться частью этого мира. Деятельность дает ребенку возможность усваивать знания, выражать свое отношение к усвоенному, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром. Так как каждый вид деятельности активизирует разные стороны личности, то воспитывающий эффект достигается при использовании в педагогическом процессе комплекса деятельностей, логично связанных друг с другом.

Деятельность – это условие передачи социального опыта. Ребенок видит и понимает, как взаимодействуют между собой люди, какие правила и нормы делают это взаимодействие наиболее благоприятным. Ребенок имеет возможность в процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками наблюдать за ними в естественных условиях. Деятельность способствует тому, что в ней ребенок не только объект воспитания, воздействия. Он становится субъектом этого процесса, способным активно участвовать как в преобразовании окружающего, так и в самовоспитании.

Деятельность также обеспечивает условия для формирования многих личностных качеств, которые и характеризуют ребенка как существо высшее, социальное.

Можно выделить три основные задачи, которые решаются через целенаправленную организованную деятельность детей, имеющих нарушение слуха:

- закрепление формирующихся оценок, углубление знаний, воспитание качеств личности;
- приобретение ребенком опыта жизни среди людей — сверстников, взрослых;
- осознание важности и необходимости овладения нормами и правилами взаимодействия и деятельности;
- удовлетворение стремления ребенка к образу жизни взрослых, к участию в ней.

Каждый вид деятельности — общение, предметная деятельность, игра, труд, обучение, художественная деятельность — заключает в себе потенциальные педагогические возможности. Важно знать эти возможности и помнить о них в процессе обучения и воспитания ребенка, имеющего нарушение слуха.

С учетом названных задач все виды деятельности ребенка можно объединить в две группы. К первой группе относятся те виды деятельности, которые позволяют ребенку «входить» в социальный мир в воображаемом плане. Содержание и мотив подобной деятельности всегда связаны с реализацией потребности ребенка делать то, что в реальной жизни ему недоступно. Эта деятельность, как правило, является результатом познания, которое осуществляется в ходе наблюдения, слушания, просмотра и др. Ребенок с нарушением слуха отражает в ней приобретенные впечатления. К первой группе можно отнести игру и изобразительную деятельность.

Игра дает ребенку доступные для него способы моделирования окружающей жизни, которые делают возможным освоение, казалось бы, недосягаемой для него действительности. Игровая роль определяет своим содержанием действия ребенка не только по отношению к предмету, но и по отношению к другим участникам игры. Роль должна быть насыщена действиями, которые характеризуют положительное отношение к другим людям и вещам, событиям, т.е. необходимо обогащать ее таким содержанием, которое в наибольшей степени обладает воспитательным потенциалом.

Отражая в игре события окружающего мира, ребенок как бы становится их участником, знакомится с миром, действуя активно. Он искренне переживает все, что воображает в игре. Именно в искренности переживаний ребенка и заключена сила воспитательного воздействия игры. Так как обычно дети отражают в игре то, что их особенно поразило, произвело на них впечатление, то неудивительно, что темой спонтанно возникающих детских игр может стать и яркое, но отрицательное явление

или факт. Поэтому вопрос о руководстве детскими играми является очень важным.

Между тем именно участие в жизни взрослых, приобретение собственного опыта взаимоотношений с детьми и дают ребенку возможность почувствовать себя равноправным членом человеческого сообщества. В такой деятельности у ребенка изменяются мотивационно-потребностная сфера, самооценка, появляется уверенность в собственных силах, в способности получить реальный результат.

Ко второй группе можно отнести те виды деятельности, которые дают ребенку возможность приобщаться к миру людей в реальном плане. В эту группу входят предметная деятельность, труд, наблюдения.

Предметная деятельность заключает в себе возможность познавать ближайшее окружение с помощью всей группы сенсорных чувств. Манипулируя с предметами, ребенок узнает об их свойствах, качествах, а затем и назначении и функциях, овладевает операционными действиями. Предметная деятельность удовлетворяет в определенный период развития ребенка его познавательные интересы, помогает ориентироваться в окружающем мире, порождает чувство уверенности в том, что мир управляем и подвластен ему.

Социальный опыт ребенка обогащает освоение трудовой деятельности. Ребенок, имеющий нарушение слуха рано начинает обращать внимание на трудовые действия взрослого человека. Его привлекает то, как мама моет посуду, как папа ремонтирует стул, как бабушка печет пирожки и т. д. Ребенок начинает подражать взрослым в этих действиях не только в игре, но и в реальной жизни, делая попытки мыть, подметать, стирать и т. п.

В дошкольном возрасте зарождается учебная деятельность, которая также важна для познания социального мира. В процессе обучения на занятиях ребенок имеет возможность приобретать знания под руководством взрослого человека, который и организует сообщение знаний, и контролирует их усвоение детьми, вносит необходимую коррекцию. Осознанности усвоения помогает именно то, что педагог опирается на процесс формирования учебной деятельности и учитывает особенности обучения детей с нарушением слуха.

Литература

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений./ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров — М.: Издательский центр «Академия», 2003.

2. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: «Смысл», «Академия», 2005.

ЛАДОНИНА Е.Ю., РЯЗАНОВА Л.В.

РАЗВИТИЕ НАВКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ

В настоящее время общество сталкивается с проблемой увеличения числа детей с агрессивными проявлениями в поведении, с отсутствием навыков эмоционального общения, испытывающим трудности при адаптации в детском коллективе. Сегодня, когда на фоне избыточной информации, обильных разнообразных впечатлений остро ощущается эмоциональное недоразвитие детей. Им не хватает эмоционального контакта и понимания. Взрослые порой не знают, как побороть всё возрастающую детскую жестокость, враждебность. У детей с проблемами в развитии агрессия зачастую становится защитным механизмом, что объясняется эмоциональной неустойчивостью. Детям сложно разобраться в мире человеческих взаимоотношений, освоить язык чувств. Многого ещё не зная и не умея, дети часто нарушают установленные нормы, ведут себя неадекватно.

У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и органическим поражением ЦНС, наблюдается проявления эмоциональной нестабильности. У них отсутствуют навыки коммуникативного общения. При поступлении в детский сад дети не умеют общаться с взрослыми людьми, со сверстниками. Они либо замыкаются в себе, либо ведут себя вызывающе. Большинство детей с нарушением в развитии ограничены в общении, их мир чувств беден в своих проявлениях по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. У них низкий уровень развития словоря, речь лишена вербальных и невербальных средств выразительности. Дети нерешительны, скованны, теряются в незнакомой обстановке.

Для коррекции вышеуказанных проявлений в поведении детей можно использовать театрализованную деятельность-это самый распространённый вид детского творчества. Она способствует нравственно-эстетическому воспитанию, обогащает детей новыми впечатлениями, развивает интерес к театру, литературе, активизирует словарь, является неисчерпаемым источником развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий ребёнка. Кроме того театрализованная деятельность носит психопрофилактический характер, так как помогает эмоционально и физически разрядиться. Игры-драматизации избавляют детей от застенчивости, помогают обрести уверенность в себе. Дети учатся замечать хорошие и плохие поступки, проявлять любознательность, они становятся более раскрепощёнными и общительными, учатся чётко формулировать свои мысли и излагать их публично, тоньше чувствовать и познавать окружающий мир.

Большинству детей интересно наблюдать за театрализованным действием. Дети с удовольствием смотрят сценки с участием персонажей русских народных сказок, с которыми они знакомы с раннего детства. Но предложение самим показать движения, жесты увиденных героев или озвучить персонажей представления вызывают затруднения. Дети не знают,

каким голосом говорит сказочный медведь или лиса, не владеют навыком звукоподражания. Слабые знания литературного материала. Многие дети не могут вспомнить героев простых известных сказок, стихов, песенок.

Для достижения положительного результата в развитии навыков эмоционального общения необходимо придерживаться последовательности. Переход от одного этапа к другому невозможен без усвоения предыдущего.

Первый этап – ознакомительный. Он начинается с приобщения детей к театру. На занятиях и в часы досуга знакомство со сказками, инсценированными в настольном театре, театре игрушек или на фланелеграфе, такими, как «Теремок», «Репка», «Кот, петух и лиса», «Курочка ряба». Так же просмотры кукольных спектаклей в исполнении профессиональных артистов. На основе впечатлений от просмотренных спектаклей можно провести беседы на темы: «Что такое театр?», «Кто такие артисты?». Предлагается рассматривать иллюстрации к знакомым сказкам, использование дидактических игр «О чём играет музыка», «Узнай героя сказки по описанию». На музыкальных занятиях слушание детьми музыки характерной для контрастных по характеру героев: Медведь и заяц, кошка и мышка, курочка и цыплята.

На этом этапе работы у детей расширяются знания об окружающем мире, узнают новых героев сказок. У них складывается определённое представление о театре: в театре есть актёры, они управляют куклами, предметами; в театре есть художники, которые делают костюмы и декорации. Дети учатся различать по голосу и манере поведения характеры персонажей. Так же дети постепенно учатся сопереживать героям спектакля: жалеть обиженного, смеяться над неуклюжим, радоваться хорошему концу.

Второй этап – подготовительный. Он помогает готовить детей к активному участию в театрализованных играх, является хорошим средством повышения эмоционального тонуса детей, развивает их общительность, стремление принимать участие в общих затеях. Для этого используются индивидуальные игры с воспитателем со стихотворным текстом, игры – хороводы с пением, игры с пальчиками. Пальчиковые игры оживляются и доставляют удовольствие, когда на пальцы надеваются головки героев: зайки, мальчиков и девочек, кошки.

Для этого этапа работы подбираются игры, которые сближают детей, учат согласовывать свои движения друг с другом, развивают слуховое внимание, двигательные навыки, умение входить в образ. В них отрабатывается навык принятия на себя роли.

Использование совместных игр даёт следующий эффект:

-у детей появляется желание общаться с взрослым, идти на тактильный контакт;

-участие в игре вызывает положительные эмоции;

-дети обучаются новым движениям, выполнять их одновременно и ритмично;

-у детей возникает желание исполнять какую-либо роль или быть ведущим.

Третий этап – эмоциональный. У детей с нарушением в развитии бедная мимика, невыразительные, плохо скоординированные движения, отсутствует чувство ритма. На данном этапе необходимо научить детей понимать эмоциональное состояние другого человека и передавать своё. Поэтому допустимо использовать в работе игровые упражнения и этюды на выработку мимики, жестов и пантомимики, что является своеобразным прологом к будущим театрализованным играм. Этюды помогают научить выражать страх, удовольствие, радость, различные черты характера.

Благодаря проводимым игровым упражнениям дети постепенно учатся выражать свои чувства, понимать выражение лица, жестов. Упражнения должны носить регулярный характер. Наряду с разучиванием новых упражнений и этюдов необходимо возвращаться и повторять пройденные.

Четвёртый этап – инсценировочный. На этом этапе происходит обыгрывание малых литературных форм: потешек, авторских стихов А.Барто, С. Маршака, П. Воронько, знакомых сказок: «Курочка ряба», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Репка». Так как речь детей фонематически и грамматически нарушена, а у некоторых имеется форма безречевого общения, то при чтении литературного произведения, дети подражают действиям героев, используя для инсценировки игрушки, театр на фланелеграфе, плоскостной театр, театр картинок, тактильный театр. Детям с затруднениями в речи даются роли либо со звукоподражанием, либо с простыми часто повторяющимися фразами. Чтобы удержать интерес драматизации привлекаются зрители. Ими могут быть дети, куклы, помощник воспитателя, учитель-логопед, родители. Необходимое условие на данном этапе – использование хорошо знакомых детям произведений. Желательно чтобы литературный материал был насыщен глагольной лексикой, так детям легче показать разнообразные движения персонажей. При организации и проведении игр-драматизаций целесообразно учитывать возможности детей с проблемами в развитии и придерживаться следующей последовательности:

1.Детей надо заранее познакомить с текстом. Потешки или стихи разучить на занятии, прочитать сказку.

2. Предложить поиграть в «сказку» и назвать произведение.

3. Выбранное литературное произведение прочитать с установкой на последующее его обыгрывание или с игрушками, или с элементами костюмов, или пальчиковыми персонажами, или нагрудными знаками.

4. После чтения постановка вопросов, которые помогут воспроизвести последовательность действия, напомнят характерные черты персонажей.

5. Выбор атрибутов и их совместное изготовление с детьми.

Сказки можно драматизировать не полностью, а отдельные сценки. Например, сказка «Заюшкина избушка» разделена на три части. Разучив с детьми первую часть, предложить построить две избушки: ледяную лубяную, и обыграть этот эпизод, а затем постепенно и всю сказку. Во время игры-драматизации не обязательно требовать от детей дословной передачи текста, они могут говорить своими словами, но не искажая содержания. Элементы

театральной деятельности включаются в различные виды занятий, чаще в музыкальные и занятия по развитию речи.

Для продолжения творческой активности и дома, необходимо привлекать родителей к пошиву костюмов, изготовлению декораций, приглашать на просмотр игр-драматизаций. Педагог консультирует родителей о способах изготовления героев театрального действия в домашних условиях из бросового материала. Проявление такого общего интереса сплачивает коллектив детей, воспитателей и родителей.

Систематическое использование в жизни ребёнка элементов театральной деятельности будет способствовать активизации и обогащению словаря, знакомству с новым литературным материалом. Дети станут свободнее, в общении, терпимыми друг к другу, уживчивыми, сдержанными. Цель педагога не направлена на то, чтобы, воспитать артистов – профессионалов, а чтобы дети относились к своему делу творчески, чтобы их поступки и помыслы были чисты и добры.

ЛАПП Е.А.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОСВОЕНИИ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРАМИ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Особое место среди профессиональных компетенций будущего дефектолога занимают методические, т.е. связанные с обучением детей с проблемами с развитии в различных образовательных системах (коррекционно-образовательных, реабилитационных, социально-адаптационных и общеобразовательных). При этом в основу выделения методических компетенций положены базовые деятельности бакалавра специального (дефектологического) образования, а именно коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская; культурно-просветительская:

ставить цели и мотивировать деятельность учащихся, формировать интерес и т.д.;

планировать коррекционно-развивающую работу с учетом специфики образовательной программы и структуры нарушения и т.д.;

выбирать и обосновывать образовательную программу, учебно-методическое обеспечение; подготавливать материал к уроку, эксперимент и т.д.;

реализовывать урок, внеучебное мероприятие и т.д.;

контролировать, оценивать, анализировать, корректировать результаты обучения и т.д.;

определять причины учебной неуспешности ученика и проектировать систему педагогических воздействий; выстраивать индивидуальную траекторию обучения ученика с учетом особенностей психофизического развития и образовательных возможностей;

профессионально самосовершенствоваться (осваивать и создавать новые технологии и т.д.);

формировать общую культуру лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Уровень развития методических компетенций будущего дефектолога определяется качеством его деятельности. В ходе профессиональной подготовки в условиях бакалавриата качество деятельности изменяется, проходя в своем развитии несколько этапов и уровней: начальный, текущий, нормативный.

Начальный уровень профессиональной деятельности бакалавра специального (дефектологического) образования складывается к началу его методической подготовки и определяется общими (ключевыми) компетенциями и их конкретизацией на профильную педагогическую область. А именно, общепрофессиональными компетенциями, которые развиваются в процессе подготовки по педагогике, психологии, а также специальными компетенциями, связанными с изучением специальных дисциплин базовой части профессионального цикла (специальная педагогика и психология, клиника интеллектуальных нарушений, психопатология и др.).

В ходе дальнейшей подготовки студента как педагога-дефектолога происходит расширение и углубление теоретических знаний, закладываются основы многих методических компетенций, которые являются конкретизацией профильных педагогических знаний, умений, навыков на предметную область. *Текущий уровень* сформированности профессиональной деятельности изменяется непосредственно в процессе методической подготовки, от семестра к семестру. Здесь каждая компетенция постепенно наполняется содержательно, становится более полной - как за счет получения знаний и умений, так и в ходе приобретения практического опыта.

Овладение комплексом теоретических дисциплин и освоение различных профессиональных умений на практике позволяют бакалавру перейти на *нормативный уровень* сформированности профессиональной деятельности, который определен в образовательных стандартах. Он предполагает овладение основными видами деятельности, обеспечивающими решение профессиональных задач, то есть как раз и является «готовностью» к выполнению профессиональной деятельности. Этот уровень компетенций достигается к концу подготовки специалиста в бакалавриате. Становление компетентного специалиста в ходе вузовской подготовки осуществляется от информирования к профессиональному саморазвитию через тренировку и практику.

Логика проектирования учебно-педагогических практик зависит, с одной стороны, от учебного плана, последовательности изучения учебных дисциплин. С другой, определяется, необходимостью освоения студентами опыта практической деятельности в коррекционно-образовательных, реабилитационных, социально-адапатационных и общеобразовательных системах. Студенты последовательно получают опыт обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в традиционном специальном образовании и в условиях экстернальной интеграции.

Так, в **3 семестре** во время первой учебной практики (2 недели) на базе центров реабилитации инвалидов и социально-реабилитационных приютов будущие олигофренопедагоги имеют возможность:

проанализировать нормативно-правовую и методическую документацию учреждения, личные дела воспитанников с учетом освоенной теории;

проанализировать и сравнить с учетом реалий своё представление об основных направлениях и видах деятельности специальных (коррекционных) учреждений, содержании деятельности специалистов;

получить первичный опыт решения проблемных ситуаций и межличностного взаимодействия с обучающимися, воспитанниками реабилитационных учреждений;

выявить основные мотивационные аспекты педагогов к трудовой деятельности в конкретном учреждении;

определить уровень толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья у себя и педагогов учреждения по десятибалльной шкале;

провести работу среди педагогов и родителей по дефектологическому просветительству (выступить с сообщениями, оформить тематическую выставку и т.п.).

Основными методами проведения учебной практики являются: посещение специальных учреждений, изучение должностных инструкций, включенное наблюдение, ситуации общения, анкетирование, выступление с сообщениями и др.

Во время этой учебной практики студент получает пример толерантного отношения к лицам с особым развитием; начинает осознавать социальную значимость своей будущей профессии; учится выявлять и анализировать социально-значимые проблемы, возникающие в ходе профессиональной деятельности. В целом, бакалавр осваивает первичные профессиональные умения и навыки, готовится к осознанному дальнейшему изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин.

По итогам прохождения учебной практики студентами оформляется паспорт учреждения, в котором отражается наименование, контингент обучающихся, воспитанников и педагогов, основные направления реабилитационной деятельности; и выполняется анализ соответствия результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья и реализуемых коррекционно-развивающих программ.

Рефлексия осуществляется путем написания письменного отчета в свободной форме. В нем отражаются основные моменты учебной практики: Ваши впечатления об учреждении, о детях и специалистах, с которыми Вы общались, об их деятельности. Для удобства можно ориентироваться на следующие индикаторы: Каковы Ваши первые впечатления об учреждении, его работниках, контингенте детей? Насколько актуально функционирование подобного учреждения? Удобен ли для детей проект учреждения, в котором

Вы проходили практику? Обоснуйте свой ответ. В качестве, какого специалиста Вы хотели бы работать в будущем? Какие формы, методы, приемы и средства в организации коррекционно-образовательного процесса Вам понравились из увиденного и по итогам наблюдения? Что бы Вы могли добавить от себя? В чем отражена суть коррекционной деятельности педагогов данного учреждения?

В период первой учебной практики у студентов заканчивается формирование мотивов подготовки в вузе, полностью осознаются и конкретизируются цели обучения (для самого студента). В компетенцию включаются мотивационно-ценностная составляющая и личный профессиональный опыт, приобретаются личностные смыслы [6].

Вторая учебная практика проводится в **4 семестре** в дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушением интеллекта (2 недели). К этому времени студенты осваивают материал следующих дисциплин: «Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта», «Обучение и воспитание детей дошкольного возраста», «Психолого-педагогические технологии диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья», «Обучение и воспитание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью», «Общеметодические аспекты обучения в специальных учреждениях» «Интеграция детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями» и др.

В условиях учебной деятельности во время практических занятий и самостоятельной работы студентам предлагается подобрать и изучить традиционные и авторские образовательные программы для детей с нарушением интеллекта, сконструировать комплекс коррекционно-развивающих игр по различным направлениям работы в дошкольных учреждениях, разработать диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий. Полученные на занятиях академические знания и практические умения наполняются инструментальным назначением в условиях учебной практики в практической деятельности.

В течение учебной практики, которая реализуется в системе коррекционного образования, студенты:

анализируют нормативно-правовую и методическую документацию дошкольного учреждения компенсирующей направленности,

анализируют основные направления и виды деятельности специальных (коррекционных) учреждений, содержание деятельности специалистов;

осваивают навыки реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с нарушением интеллекта;

оказывают помощь педагогам учреждения в организации коррекционно-развивающей среды, ее методическом обеспечении;

самостоятельно проводят психолого-педагогическое обследование детей с нарушением интеллекта с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории;

анализируют образовательный процесс в дошкольном учреждении, социально-значимые проблемы и процессы, выявляют сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности;

проводят работу по оказанию помощи педагогам и родителям по проблемам обучения, развития, семейного воспитания детей с нарушением интеллекта (консультации, выступления на родительском собрании и педагогическом совете, оформление дефектологической библиотечки и т.п.)

Основными методами проведения учебной практики являются: посещение специальных учреждений, психолого-педагогическое изучение; обсуждение результатов исследований со специалистами; консультирование, индивидуальная коррекционная работа и др.

Во время практики студент овладевает профессиональными умениями и навыками организации коррекционно-развивающей и методической работы, выявляет резервные лакуны собственного профессионального развития.

По итогам прохождения учебной практики студентами оформляется портфолио (по предлагаемой форме), которое включает:

описание коррекционно-развивающей программы, апробированной студентом во время практики и анализ ее реализации с указанием трудностей и их возможных причин со стороны воспитанника и практиканта; результаты и анализ мониторинга профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения (или осведомленности родителей о проблемах детей с нарушением интеллекта) и программу проведенного мероприятия по дефектологическому просветительству. Студенты также оформляют учебный кейс с описанием педагогических ситуаций, выявленных проблем и путей решения (на основе полученного практического опыта).

Рефлексивный этап второй учебной практики проводится в форме написания эссе по темам преподавателя или сформулированным самостоятельно. Например, «Профессия «дефектолог»: судьба или необходимость?», «Правильно ли выбрал профессию?», «Учить или развивать детей с нарушением интеллекта?», «Что нужно знать, чтобы работать дефектологом?» и т.д.

В **5 семестре** студенты – будущие олигофренопедагоги проходят практику в качестве учителя младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида (4 недели). Традиционная по названию практика, в условиях бакалавриата изменяется содержательно. На лекционных и практических занятиях студентами освоен материал по дисциплинам «Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта» и «Методика преподавания русского языка». Иные методики преподавания учебных дисциплин в начальных классах - «Методика преподавания труда и Методика преподавания математики» - только начаты, а «Методика преподавания изобразительной деятельности» будет осваиваться только в 6 семестре.

Таким образом, у студентов есть возможность практически овладеть во время педагогической практики в младших классах методическими умениями:

обосновывать выбор тех или иных методов, методических приемов, средств, форм организации учебной и внеучебной деятельности учащихся через наблюдение и анализ деятельности педагогов учреждения;

по обучению умственно отсталых учащихся письму, чтению и развитию речи, формированию коммуникативных способностей младших школьников, созданию речевых ситуаций;

в сфере реализации воспитательной работы с детьми с нарушениями интеллекта;

по осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации обучающихся, воспитанников с нарушениями интеллектуального развития;

по организации коррекционно-развивающей среды и ее методическому обеспечению.

При этом, основываясь на знаниях общеметодических и дидактических основ олигофренопедагогики, бакалавр имеет возможность оценить на практике специфику преподавания в начальной школе. Поэтому в содержание практики включается также:

изучение и оценка контингента обучающихся, воспитанников; оформление результатов психолого-педагогического изучения детей с нарушениями развития;

анализ выбора и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к детям с нарушением интеллекта;

проектирование индивидуальной программы развития;

изучение календарно-тематического планирования учителя по предметам;

выявление проблем в реальном опыте специальных (коррекционных) школ VIII вида и разработка предложений по их преодолению.

В процессе педагогической практики происходит развитие у студентов уже имеющихся методических компетенций за счет расширения их вариативного содержания. Имея небольшой практический опыт, будущий дефектолог уже готов заниматься творческим проектированием составляющих учебного процесса. Для этого ему предоставляется большая самостоятельность на педагогическом тренинге (интерактивный час) во время учебных занятий и в период практики.

На рефлексивном этапе студенты выполняют шкалирование собственных профессиональных умений (по таблице) [5, с.209-215].

В **6 семестре** бакалавры профиля «Олигофренопедагогика» в течение 2 недель проходят учебную практику в специальных (коррекционных) учреждениях VII вида (классах для детей с задержкой психического развития при массовых школах). Эта практика позволяет студентам творчески

перенести и актуализировать в условиях интегрированного образования имеющиеся знания по олигофренопедагогике.

В течение педагогической практики студенты:

анализируют нормативно-правовые документы интегрированного образования;

оценивают главные составляющие педагогического процесса в системе коррекционно-развивающего обучения;

разрабатывают методическое обеспечение коррекционно-развивающего процесса (осуществляют перспективное и недельное планирование учебно-воспитательной работы в классе; проектируют конспекты уроков; определяют содержание воспитательного мероприятия в соответствии с уровнем воспитанности учащихся, моделируют форму воспитательного мероприятия; изготавливают наглядные и раздаточные пособия, подбирают дидактический материал и др.);

проводят коррекционно-компенсаторную работу с младшими школьниками с задержкой психического развития (2 урока по предметам начальной школы с использованием коррекционных технологий);

дают квалиметрическую оценку проведенным урокам (по предлагаемой форме);

принимают участие в подготовке родительского собрания и заседании психолого-медико-педагогического консилиума.

В ходе практики приобретается и осмысливается новый опыт. Наиболее продвинутые студенты уже в этот период начинают искать свой индивидуальный стиль - появляется мотивация на профессиональный рост и саморазвитие, а это - первый шаг к компетентности.

В ходе рефлексии студентами осуществляется шкалирование и анализ сформированности профессиональных умений.

В **7 семестре** проходит традиционная практика в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида (4 недели).

Содержание педагогической практики строится с учетом современных принципов обучения и воспитания, носит интегративный характер и предполагает:

анализ учебно-воспитательной работы в старшем звене школы;

изучение личности ученика и коллектива;

воспитательную работу в классе в качестве помощника классного руководителя;

выполнение методической и исследовательской работы (проведение уроков и реализация проекта).

Работа студентов направлена на решение таких задач, как углубление психолого-педагогических знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения; приобретение опыта самостоятельного применения учебно-воспитательной деятельности.

В ходе рефлексии осуществляется шкалирование и анализ сформированности профессиональных умений. Студентам рекомендуется отметить, по каким направлениям планируется совершенствовать

практическую деятельность, углубить теоретическую подготовку. В целом студенту предлагается подумать, каково значение педагогической практики в овладении профессией учителя-олигофренопедагога.

Комплексная практика у будущих олигофренопедагогов проходит в **8 семестре** (4 недели). Основной целью этой практики является поисково-исследовательская и экспериментальная деятельность в условиях подготовки выпускной квалификационной работы. Теоретические идеи социальной адаптации учащихся с умственной отсталостью и их интеграции в обществе, ответственности учителя-олигофренопедагога в обеспечении качественных результатов образования, а также понимания современного компетентностного подхода в образовании находят свое выражение в практике выполнения исследовательского проекта. Выпускники творчески применяют полученные знания в изменяющихся условиях, проектируют учебно-воспитательный процесс и анализируют результаты своей деятельности. Бакалавры самостоятельно решают возникающие профессиональные задачи, на равных с учителями школы обсуждают проблемы воспитания и обучения школьников, применяют свои знания для построения достаточно эффективного педагогического процесса.

Основными методами проведения педагогической практики выступают: психолого-педагогическая диагностика; консультирование, фронтальная и индивидуальная коррекционно-развивающая работа; психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования; наблюдение и анализ конфликтных педагогических ситуаций, возникающих во время педпрактики; ознакомление с работой методобъединений учителей; изучение и обобщение передового педагогического опыта и др.

В отчете по практике студенты расписывают по каждому виду деятельности (учебно-воспитательной, научно-методической, диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей, организационно-управленческой), какие умения и навыки приобрели, а какие оказались недостаточными (по предлагаемой форме). Бакалавры также оценивают степень собственной самостоятельности, ответственности к работе с детьми с нарушениями в развитии; способность к само- и взаимооцениванию; степень творческости в профессиональной деятельности.

Таким образом, основными идеями подготовки компетентного бакалавра специального (дефектологического) образования являются системность, активность, самостоятельность, рефлексия, базирующиеся на традиционных и инновационных технологиях образования детей с нарушениями в развитии. Эффективное развитие компетенций бакалавров в условиях учебно-педагогических практик возможно при наличии баз для проведения практик; достаточном уровне профессионализма вузовских преподавателей – руководителей практик и педагогов практических учреждений; качества подготовки учебно-методического обеспечения практик.

Литература:

1. Аслаева, Р.Г. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]: учебное пособие / Р.Г. Аслаева. – Уфа, 2011.
2. Кашлач, В. М. Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования / В. М. Кашлач // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - N 3. - С. 28-34.
3. Козырев, В.А., Шубина, Н.Л. Многоуровневая система подготовки специалиста в рамках национальной модели [Текст] / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина// Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие. – СПб., 2006.
4. Лапп, Е.А. Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР: теория и практика [Текст]: монография / Е.А.Лапп, Гос. образ. учреждение высш. проф. образования «Волгогр. гос. пед. ун-т».- Волгоград, 2011.
5. Шустова,М.В. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы / М. В. Шустова // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - N 3. - С. 209-215.
6. Яковлева, И. М. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей-олигофренопедагогов / И.М. Яковлева // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - N 4. - С. 158-166

МОСКВИНА А.В.

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Современное образование, которое есть феномен истории культуры и религии народа, нуждается в разработке новой методологии, интегративной теории, в которой объектом исследования становятся все звенья образовательной системы в их взаимодействии с духовными ценностями культуры.

Осмысляя исторический опыт и обращаясь к современным социально-политическим контекстам, хотелось бы подчеркнуть, что нельзя превращать образование в средство социальной и идеологической хирургии, отказывая ему в проявлении сущностного – хранении истории, трансляции и развитии отечественной культуры, формировании духовности. Современные прозападнически ориентированные научные доктрины «глобального общества» объявляют вызов национальным ценностям образования, рассматривая их как проявления традиционализма, закрытости, ограниченности. Об опасности сугубо утилитарного подхода к образованию, который складывается сегодня в нашей стране, предупреждает А.П.Валицкая, отмечая, что образование - отнюдь не сфера производства, но «сфера гуманитарной практики, производное культуры и общества, служащее их самосохранению и развитию, обеспечивающее состояние *генофонда нации*» (3).

Необходимо отметить и повсеместное, иногда совершенно некритически воспринятое *увлечение западным педагогическим модерном*,

потянувшим за собой инновационные теории и практики, имеющие слабые, а то и вовсе не имеющие никакой связи с особенностями национального характера нашего народа, со сложившейся культурной традицией, с опытом российского (православного) - советского образования.

Результаты увлечений не замедлили сказаться прежде всего в самой восприимчивой сфере общества - в образовании: уродливо деформировались моральные и этические начала, утеряны смыслы труда, творчества и даже жизни (их заменили устремления к комфорту и бесконечным удовольствиям). Из жизни человека и контекста воспитания постепенно уходят *святые для всякого российского человека* (вспомним героев Л.Н.Толстого, А.П.Чехова, И.С.Тургенева и др.) *чувства вины, справедливости, не в моде «служение Отечеству», честь, осознание долга.*

На содержательном и технологическом уровнях данный принцип позволяет зримо увидеть и оценить негативные особенности современной школы – *увлечение технократией и предметоцентризмом*, которые проявляются в том, что логика и содержание учебного предмета доминирует над учетом духовных, нравственных, психологических и иных природных особенностей ученика.

Какова альтернатива утраченным в ходе множественных политических смен современным идеологическим основам воспитания? Несмотря на внешне благополучное состояние современной Церкви (множество и роскошь строящихся храмов, бесчисленные социальные программы взаимодействия общества, школы и церкви, все более властная позиция религии в государственных вопросах и т.д.), сегодня, как ни парадоксально, все чаще вспоминается принцип Ф.М.Достоевского - *«если Бога нет, то все позволено?»*.

Современной российской педагогике, утратившей сегодня свою национальную и культурную идентичность, необходимо вернуться к её основам, базисом которых были педагогические воззрения ранних Отцов Церкви (Иоанн Златоуст, Григорий Богослов, Василий Великий и др) :

-превалирование морального воспитания над образованием;

-праведность (высокие нравственные качества) учителя как важнейший фактор воспитания;

-непрерывность наставлений в течение всей человеческой жизни;

-учительская практика как великая миссия при её передаче от апостолов последующим учителям;

-доминирование интерпретативного преподавания, как прояснение и комментарий, а не как доктринальная теория.

Многие из данных постулатов сегодня несправедливо забыты, между тем необходимость следования им наиболее востребована в особой области образования- специальной педагогике.

Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями интеллекта – это особая область взаимодействия педагогической науки и практики. По мнению исследователей, именно эта область наиболее сложной сферы воспитания, нуждается в особом «попечении свыше», в «духовном

патронаже». Среди современных подходов и методов реабилитации детей с проблемами умственного развития расширение методов духовной терапии наряду с разработкой интегративных методических подходов, входит в число актуальных проблем специальной педагогики. По данным Министерства образования РФ, только 3% российских детей рождаются абсолютно здоровыми, при этом 85% детей-воспитанников детских садов и учащихся школ нуждается в помощи медицинского, психологического, коррекционно-педагогического, духовно-нравственного характера. Готов ли современный специалист-олигофренопедагог к решению этих проблем? Исследования, проведенные нами среди студентов психологического факультета специальности по «Олигофренопедагогика» выявили ряд характерных для современного поколения будущих педагогов тенденций. Лишь 12% респондентов 1 курса отчетливо представляют специфику своей будущей профессии, к числу студентов, выбравших олигофренопедагогику осознанно, можно отнести около 10% (у других этот выбор случаен или обусловлен низким конкурсным отбором); 87% студентов, отправляющихся на 3-4 курсах на педагогическую практику в школы 8 вида, панически боятся детей, а первые увиденные ими уроки – это эмоциональное потрясение, чувство жалости и слезы.

Профессия олигофренопедагога сложна не только выбором, это одна из самых трудных профессий среди педагогических, и трудности эти обусловлены не столько особенностями детского контингента, сколько непопулярностью в обществе самого термина «олигофренопедагогика», стыдливо замалчиваемого все семьдесят лет советской власти и скрываемого за дверями закрытых учебных заведений (в то время как в западной Европе эта профессия является одной из престижных и высокооплачиваемых).

Современное состояние науки и практики российской олигофренопедагогики обусловлено её кризисным состоянием, отсутствием кадровой обеспеченности, слабой материально-технической базой коррекционных школ. Так по данным Министерства образования Оренбургской области, лишь 10% дипломированных специалистов работают сегодня в коррекционных школах города и области, такая же статистика приводится и по России.

Исследования, проведенные нами на 2-4 курсах (в исследовании приняло участие свыше сорока студентов дневного отделения олигофренопедагогики) позволяют констатировать следующие *характерные для современного студенчества в целом закономерности в отношении духовных ценностей воспитания*:

-на вопрос «Какое место должно занимать духовное воспитание в образовательном процессе коррекционных школ?» подавляющее большинство (31 человек) ответили – « дополнительный курс для самообразования». Мнения оставшихся разделились - только 6 человек считают, что нет необходимости включать духовное воспитание в образовательный процесс, оставшиеся 5 считают духовное воспитание ведущим в контексте коррекционного образования.

При ответе на вопрос «Каковы, с вашей точки зрения, формы взаимодействия науки и религии в коррекционном образовании?» мнения студентов разделились следующим образом:
27 респондентов считает, что это должны быть занятия, проводимые специально подготовленными специалистами;
-12 –что занятия должны проводить священнослужители;
-и только 2 человека выбрали традиционный урок, проводимый школьным учителем.

Мы также предложили студентам назвать наиболее значимые в процессе воспитания детей с проблемами в развитии духовные ценности. Большая часть студентов назвали такие традиционные ценности, как милосердие, доброта, чуткость, уважение к старшим, трудолюбие, стремление к саморазвитию, открытость, при этом можно с грустью констатировать, что базовые религиозно-духовные ценности называют единицы: всего 4 человека назвали среди ценностей – любовь к ближнему, только 1 человек назвал ценности семьи, 1- ценность человеческой жизни, 1- любовь к богу. Однако ответ одного из респондентов позволил сделать вывод, что и среди наших студентов есть люди с глубокими знаниями в области религиозной жизни, так среди религиозных ценностей были названы христианские заповеди, жизнь Иисуса Христа, отношение к греху, история сотворения мира.

Среди проблем, которые могут возникнуть при реализации духовного воспитания в образовательном процессе коррекционных школ, студенты называют:
- отсутствие готовности общества, родителей, педагогов к духовному воспитанию и образованию;
-межнациональные и межрелигиозные конфликты;
-сложности религиозно-духовного воспитания ;
-проблемы национализма, сектантства;
-проблемы преподавания (подготовки кадров).

Результатом такого исследовательского, практического вхождения студентов в профессию стали их научные работы, актуализирующие проблемы духовно-нравственного воспитания: «Особенности отношения к особым детям будущих олигофренопедагогов» , «Проблема формирования духовно-нравственных норм младших школьников с нарушением интеллекта», «Живая тайна семейного воспитания в философско-педагогическом наследии И.А. Ильина». Одной из значимых форм работы со студентами –будущими олигофренопедагогами - является спецкурс «Духовно-нравственное воспитание детей с нарушениями развития».

Указывая в своих студенческих работах на высокую ответственность своей профессии, ребята отмечают в «особых» детях их открытость, незлобливость, чуткость к духовному слову, они приводят замечательные примеры из святоотеческого предания: «Великому греческому святому Паисию Святогорцу задали вопрос: «Геронда, а *может ли человек умственно отсталый иметь смирение и доброту?* Рассказывая историю

семьи, воспитывающей умственно отсталого мальчика, святой заметил: «…этот ребенок привел меня в умиление, и я дал ему в благословение большой финифтяной крест, который мне привезли из Иерусалима. Взяв крест в руки, он сказал: «Бабушка, бабушка!» и показал, как он положит этот крест на её могилу! Представляете! Этот малыш ничего не хочет для себя, он все хочет для других! Как бы я хотел быть на его месте! Помысел говорит мне, что на небе святые богословы (ученые) не будут в лучшем положении по отношению к познанию Бога, чем такие дети» (8).

Мир особого ребенка непрост. Этот мир инициирует особую Миссию олигофренопедагога, специалиста, интегрирующего в своей деятельности педагога, врача, психолога, духовного наставника. Будущий специальный педагог прежде всего должен измениться сам, неся всем своим образом, деятельностью, взглядами извечные духовные идеалы – любви, терпения, кротости, спокойствия, поступков с «рассуждением», жертвенности ради ближнего, ради того, кто более всего в тебе нуждается.

Литература:

1. Ахматов А. Ф. Нравственность и одухотворенное образование // Педагогика, М.: 2003 -№8.
2. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М., 1990.
3. Валицкая А.П. Новая школа России: культурологическая модель /монография. –СПб.-2005-С.7
4. Зеньковский В.В. Русские мыслители и Европа. М., 1977.
5. Зинченко В. П. Деятельность. Знание. Духовность. // Высшее образование в России. М.: 2003. № 5.
6. Кумарина Г.Ф. К вопросу о предмете коррекционной педагогики //Коррекционная педагогика. 2007. № 2(20). С. 57-62.
7. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990.
8. Семейная жизнь /Блаженной памяти старец Паисий Святогорец._ М.: «Святая гора», Т4, 2008. –С.260-261
9. Специальная педагогика: Учеб.пособие для студ. высш.пед.учеб. заведений / Под ред. Н.М.Назаровой. -2-е изд., стереотип. –М.: Издательский центр «Академия», 2002.

МЮЛЛЕР Н.А., НЕСТЕРОВА Л.В.

ИГРОТЕРАПИЯ: МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

«Что наша жизнь? Игра!» - это умозаключение классика недаром стало крылатой фразой. Может быть, кто-то не согласится с этим утверждением, вспомнив о своей работе и куче семейных обязанностей, но по отношению к детству – это отличное определение! Трудно переоценить вклад игры в развитие ребенка. Играя, он познает мир, совершенствует физические, интеллектуальные и волевые навыки, учится общаться. Игра – это средство выплеснуть накопившееся напряжение, освободиться от тревоги и страха,

отдохнуть и примерить на себя модель другого поведения. В игре дети способны решить много проблем и добиться разных высот, причем сделать это именно играючи – то есть легко, естественно и с удовольствием.

Основной задачей работы сотрудников реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Цветик-семицветик» (далее по тексту – Центр) является организация комплексной реабилитации, направленной на достижение ребенком максимальной самостоятельности и готовности к независимой и равноправной жизни в обществе. Таким образом, целью социализации «особого» ребенка, как одной из сторон комплексной реабилитации, является формирование его наибольшей работоспособности, самодеятельности и самостоятельности, что в дальнейшем определит более высокое качество его жизни.

Общение, как неотъемлемая форма жизнедеятельности людей, является непременным условием социализации детей с ограниченными возможностями, в т.ч. и детей с задержкой психического развития (ЗПР). В процессе общения у ребенка формируется активная речь, являющаяся основой для психического и личностного развития, устраняются речевые недостатки, он учится слушать и понимать поступающую к нему информацию и в соответствии с ней действовать. У него формируются коммуникативные и другие качества, необходимые для нормального вхождения в окружающий его социальный мир.

К сожалению, в жизни многих детей ЗПР, складывается такая ситуация, когда они, достигнув того или иного возраста, затрудняются общаться со взрослыми и сверстниками, их не понимают, с ними не желают разговаривать, смеются над ними, их избегают. В результате у таких детей возникают барьеры, препятствующие установлению нормальных контактов между людьми. Непоправимый ущерб развитию ребенка наносит социальная изоляция.

В ходе наблюдения за поведением и общением воспитанников Центра на занятиях, в игровой деятельности мы пришли к выводу, что у большинства детей с ЗПР в общении друг с другом преобладают агрессивные тенденции. Эти дети труднее преодолевают жизненные трудности. Если у обычных детей агрессивные реакции смягчаются их рациональной оценкой, то у детей с ЗПР вследствие недостаточности понимания подлинных причин своих неудач, наблюдается склонность интерпретировать их как содержащие большую степень несправедливости. Не в полной мере дети с ЗПР используют в общении средства коммуникации (речь, мимику, жесты и т.д.). Интерактивная сторона общения развита слабо, о чем свидетельствует неумение или в неполной мере организовать совместную деятельность, в которой каждый ребенок будет играть определенную ему роль.

С целью организации эффективной работы по социализации детей с ограниченными возможностями в нашем Центре была разработана методика проведения занятий по игротерапии, которая успешно используется в течение 6-ти лет.

Реабилитационное воздействие игры на ребенка с ЗПР является наиболее эффективным средством из множества уже существующих, поскольку игра является уникальным средством комплексной реабилитации и выполняет функции социализации, развития, воспитания, адаптации, релаксации и др. Прежде всего, это обусловлено особенностями самой игры:

- игра остается для детей наиболее освоенным и органичным видом деятельности и общения;
- игра и общение представляют собой единство психической природы;
- в игре ребенок может свободно выражать себя, освободить о напряжения повседневной жизни;
- игра открывает возможность для вступления ребенка в значимую личностную связь со взрослым, сверстником.

Кроме того, педагогическая ценность коррекционных игр, используемых в процессе проведения занятий по игротерапии, состоит в том, что в них перед детьми ставятся те или иные задачи, решение которых требует сосредоточенности, внимания, умственного усилия, умения осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности. Они содействуют формированию представлений о культуре межличностного общения, усвоению знаний о способах установления контактов. Эти игры дают возможность обучать детей разнообразным корректным и рациональным способам решения конфликтных ситуаций, возникающих в процессе общения со сверстниками.

Методика организации реабилитирующей игровой среды не сложна. Главное – поддержание интереса участника к игровому процессу. Обязательным условием игры является усвоение ребенком с ЗПР собственных действий и действий участников (откуда, куда, зачем, и какие у них взаимоотношения, характеры, состояния), отражающих картину внутренних переживаний. Изучив литературу отечественных и зарубежных авторов, мы разработали систему занятий по игротерапии, направленных на формирование и коррекцию коммуникативных навыков

Цель проведения занятий по игротерапии заключается в следующем: развитие у детей с ЗПР навыков общения, обучение социально приемлемым способам установления межличностных взаимодействий и взаимоотношений с окружающими.

Задачи:

1. Формировать и углублять у детей представления о социальном окружении и взаимодействиях в нем.
2. Развивать у детей навыки общения друг с другом, умения давать оценку своим поступкам и поступкам других людей.
3. Воспитывать любовь к ближним, доброжелательное отношение к сверстникам и взрослым.
4. Способствовать коррекции неадекватных стереотипов поведения, снижению конфликтности, изменению самооценки, снятию тревожности.
5. Формировать и расширять арсенал средств общения.
6. Развивать эмоциональную отзывчивость на музыку различного характера.

В основу разработанных нами занятий легли авторские игры немецкого психотерапевта Клауса Фопеля. Каждая игра выполняет определенную цель и направлена на коррекцию той или иной проблемы.

Занятие по игротерапии проводят социальный педагог и музыкальный руководитель (если на занятиях используются фонограммы, а не живая музыка, то занятие может проводить один специалист: социальный педагог, воспитатель, учитель и т.д.). Авторами были составлены перспективные и календарные планы проведения занятий по игротерапии с детьми старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста учетом того, что занятия с детьми старшего дошкольного возраста проводятся 2 раза в неделю, с детьми младшего школьного возраста – 1 раз в неделю.

Каждое занятие по игротерапии имеет определенную структуру и состоит из следующей цепочки игр:

1) приветствие, вхождение в игровую ситуацию;
2) игра на сплочение коллектива и на чувство принадлежности к группе;
3) игра на создание положительной эмоциональной обстановки;
4) игра-релаксация.

Примерный план занятия с детьми старшего дошкольного возраста.
Тема: «Давайте познакомимся!»

Вводная часть. Приветствие. Задачи: знакомство детей друг с другом; сообщение цели занятия.

Основная часть.

1. Игра «Вежливые слова». Задачи: обогащение словарного запаса детей, обогащение активного словаря словами, способствующими установлению контактов с окружающими; развитие чувства уважения, воспитание доброжелательного отношения к окружающим людям.

2. Игра «Путанка». Задачи: активизация группы, содействие созданию группового единства, формирование умения взаимодействовать друг с другом в группе.

3. Игра «Карусель» (муз. В. Шаинского). Задачи: создание положительной эмоциональной обстановки; отработка умения согласовывать свои движения с движениями других детей, согласовывать действия с текстом песни, темпом и ритмом музыки.

Заключительная часть. Релаксация. «Мелодия» муз. А. Рубинштейна. Задачи: учить детей расслаблению; способствовать эмоциональному и физическому расслаблению посредством музыки; развивать эмоциональную отзывчивость на музыку спокойного характера, воспитывать умение и желание дослушивать музыкальное произведение до конца.

Примерный план занятия с детьми младшего школьного возраста.
Тема: «Воробьиная семья»

Вводная часть. Приветствие.Задачи: закрепление умения детей использовать в речи слова, способствующие установлению контактов с окружающими; воспитание уважительного отношения к окружающим.

Основная часть.

1. Игра «Летает – не летает».Задачи: закрепление коммуникативных навыков детей, умения слушать инструкцию, сплочение группы.

2. Театрализованная игра «Воробьиная семья». Задачи: активизация группы, актуализация семейных переживаний: конфликт, примирение, родительская ласка; развитие вербальных форм проявления эмоций.

3. Игра «Воробьиные драки». Задачи: создание положительной эмоциональной обстановки, снятие агрессии социально приемлемым способом.

Заключительная часть. Релаксационный комплекс «Свеча». «Лунный свет» муз. К.Дебюсси. Задачи: создание атмосферы спокойствия и сосредоточенности; учить детей расслаблению; способствовать эмоциональному и физическому расслаблению посредством музыки; развивать эмоциональную отзывчивость на музыку спокойного характера.

Каждое занятие является тематическим и выполняет определенные коррекционные задачи. К нему подобраны необходимые игры, игровой инвентарь, музыкальное сопровождение.

Любому вступлению в игру предшествует объяснение правил игры. Оно должно быть четким и простым, доступным для понимания каждого ребенка. Если правила игры несколько сложные для восприятия на слух, то объяснение игры необходимо заменять показом действий, это более наглядно и доступно для понимания ребенка с ЗПР.

Одна игровая цепочка рассчитана на 4 – 5 занятий, т.к. многие игры способствуют формированию того или иного игрового навыка только после многократного повторения.

Каждое занятие по игротерапии с детьми с ЗПР по своей сути является интегрированным. Интеграция игровых и музыкальных средств на занятиях значительно повышают их эффективность, поскольку музыка также является языком общения. Только это общение происходит посредством невербальной коммуникации. Музыка оказывает огромное влияние на чувства и настроения человека, ослабляя негативные переживания и, наоборот, усиливая положительные эмоции, возникающие у ребенка в процессе игры. Она способна как успокаивать эмоциональные состояния, так и наполнять человека новыми радостными переживаниями. Поэтому большее число игр проводятся в сопровождении музыки, которая звучит как в аудиозаписи, так и в живом исполнении.

Игровое взаимодействие детей на занятиях по игротерапии может протекать как во *внутреннем плане* играющего (с игрушками, сказочными персонажами), так и во *внешнем* (с партнером-человеком, сверстниками, взрослыми), позволяя ему моделировать социальные взаимоотношения в тех проявлениях, которые ему доступны.

Основные принципы игрового взаимодействия:

1) ненасильственность общения;
2) положительный характер общения;
3) неконкурентный характер отношений партнеров;
4) включенность.

Центральный момент игрового взаимодействия – ролевое перевоплощение. Участники игрового взаимодействия реализуют взятые на себя роли, содержащие правила. Добровольное подчинение правилам – другой важнейший компонент игрового взаимодействия. Именно с ним связано удовольствие, которое получает участник в игре. Взяв на себя выполнение роли, он руководствуется не столько привлекательностью ситуации, сколько правилами роли и ролевого взаимодействия с партнерами. Тем самым игровое взаимодействие вынуждает участника, учитывая позицию партнера, добровольно бороться с непосредственными импульсами. Так развивается игровое эмпатическое общение, и формируются произвольное поведение и новые личностные ценности участников игрового взаимодействия. Возникающие в процессе игрового взаимодействия игровые отношения оказывают влияние на коррекцию навыков неигрового общения детей с ЗПР, позволяя предупреждать и разрешать конфликты вне игры.

Очень важен диагностический инструментарий. В практике коррекции игрой постоянно возникает вопрос, что следует считать единицей наблюдения за теми изменениями, которые происходят в процессе игрового взаимодействия детей.

В качестве такой единицы может выступать игровое взаимодействие партнеров. Игровое взаимодействие имеет пространственно-временные характеристики, поэтому изучается, как правило, методом наблюдения и регистрации поведенческих проявлений. В таблице 1 показан разработанный нами инструментарий для проведения диагностического обследования уровня развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР на занятиях по игротерапии.

Таблица 1.

Инструментарий обследования уровня развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР

Критерии	**Показатели**		
	Высокий уровень	**Средний уровень**	**Низкий уровень**
Проявление интереса к игре	Активен при распределении ролей, склонен к импровизации, умеет сам организовать игру	Не всегда проявляет интерес к игре, но при побуждении взрослого в игре участвует.	Отказывается от игры, проявляет безразличие даже в случае, когда взрослый привлекает его к участию в игре
Выполнение правил игры	Внимательно слушает инструкцию, действует в игре в соответствии с правила игры	Не всегда действует в соответствии с правилами игры, выполняет правила игры после напоминания взрослого	Не слушает инструкцию, либо слушает, но правила игры все равно нарушает, не реагирует на замечания и напоминания взрослого
Знание норм и правил	Всегда уважителен по отношению к	Уважителен по отношению ко взрослым и сверстникам, но	Не выполняет норм и правил общественного

Критерии	Показатели		
	Высокий уровень	**Средний уровень**	**Низкий уровень**
общения, их выполнение	окружающим его сверстникам и взрослым: всегда приветствует и прощается, в корректной, вежливой форме обращается с просьбой.	всегда приветствует и прощается или в вежливой форме обращается с просьбой. Но при напоминании взрослого исправляет свои ошибки.	поведения (приветствие, прощание, обращение с просьбой и др.) даже при напоминании взрослого
Характер взаимоотношений в игре со сверстниками	Подчиняется правилам игры, согласовывает свои действия с действиями своих товарищей; способен радоваться успеху другого; готов делиться игрушками, помочь другому	Не всегда подчиняется правилам игры, согласовывает свои действия с другими играющими только при напоминании взрослого; способен радоваться успеху другого; делится игрушками и оказывает помощь другому чаще всего при напоминании взрослого	Конфликтует со сверстниками в игре, не слушает инструкцию; в игре проявляет агрессию даже после того, как взрослый сделает замечание
Степень выраженности эмоций в игре	При переживании собственного успеха или успеха товарища ребенок проявляет радостные эмоции, при переживании неудачи готов стать еще лучше	Проявление эмоций не ярко выражено, внешне ребенок безразличен, малоэмоционален. Выражает свои эмоции при побуждении взрослого	При переживании неудачи теряет интерес к игре, отказывается играть. При переживании успеха товарища проявляет агрессивность

Шкалирование проводится на основании наблюдений за поведением детей на занятиях, проведения бесед с детьми. Данные методы диагностики развития коммуникативных навыков у детей позволяют представить весь диапазон возможной выраженности проявления детей в игровом взаимодействии. В зависимости от диапазона проявлений по каждому критерию необходимо определить соответствие уровня развития у ребенка коммуникативных навыком определенному баллу, где:

0 баллов – полное отсутствие выраженности компонента поведения;

1 балл – слабая выраженность компонента (некоторая определенность, скрываемый интерес, слабое желание)

2 балла – средняя выраженность компонента некоторая определенность, скрываемый интерес, стеснение)

3 балла – высокая выраженность компонента (определенность, активность)

Данные проведенных нами в течение 3-х лет обследований говорят о том, что на занятиях по игротерапии дети приобретают устойчивые коммуникативные навыки. Наблюдения показывают, что ребята получают огромное удовольствие от самого процесса общения и взаимодействия, которое происходит во время игр. Нами замечено, что из игр, которые включаются в занятия, дети переносят полученные навыки в неигровое общение с окружающими.

Необходимо отметить, что в процессе занятий по игротерапии дети иногда бывают агрессивны, «бунтуют» против правил игры, желая сделать по-своему, не думая об окружающих, случается, что обижаются и на педагогов, и на сверстников.

Но со временем ребята понимают, что любые проблемы можно решить, не прибегая к крайним агрессивным мерам. Они учатся действовать по правилам и слушать инструкцию взрослого, слушать друг друга, находить компромисс, выполнять и соблюдать правила игры.

Представьте, что к вам прилетела добрая фея и спросила: «Что бы вы пожелали своим детям?» Возможно первым, что придет вам в голову, будет извечное желание большинства родителей: «Прежде всего, я хочу, что бы дети были счастливы!». Понятно, что стать счастливыми и ответственными детям помогают окружающие их взрослые – родители, учителя, психологи, воспитатели. Для этого нужно развивать в детях определенные качества, которые порой недооцениваются, - оптимизм, веру в собственные силы, готовность прийти на помощь другому.

Мы нередко думаем, что счастье – это дар судьбы. А вот американский психолог Михай Чиксентмихали так формулирует свой подход: «Счастье – во многом подарок судьбы, но мы можем сделать многое, чтобы получить этот подарок». По его мнению, люди чувствуют себя наиболее счастливыми, когда входят в состояние, названное им состоянием потока (flow). В этом состояний они полностью открываются тому, что происходит «здесь и теперь». Дети достигают этого состояния, погружаясь в игру.

Таким образом, игра становится фундаментом, на котором может быть построено счастье наших воспитанников. В этом мы видим нашу первоочередную педагогическую и человеческую задачу в работе по развитию навыков общения у наших «особых» детей.

Литература

1. Бойков Д.И.. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие. – Спб.: КАРО, 2005. – 288 с.: ил.
2. Захаров А.И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. – СПб.: КАРО, 2006. – 416 с.
3. Калиниченко А. В., Микляева Ю. В., Сидоренко В. Н. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 107 с.
4. Касаткина Н.В., Клюева Н.В.. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. – Ярославль: «Академия развития», 1997 – 240 с.
5. Ломтева Т.А. Большие игры меленьких детей. Учимся понимать своего ребенка (от 0 до 14). – М.: Дрофа – Плюс, 2005. – 272 с.: ил. – (Психология для всех и каждого).
6. Лютова Е.К., Монина Г.Б.. Тренинг общения с ребенком (период раннего развития). – М.: Издательство «Речь», 2003.
7. Потапчук А.А., Овчинникова Т.С.. Двигательный игротренинг для дошкольников. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 176 с.

8. Серебрякова М.Л. Целительные сказки про Бабушку-Ягу. – М.: Империум Пресс, 2005.
9. Фопель К.. Как научить детей сотрудничать? – М.: Генезис, 2006. – 541 с.: илл.

ОВЧИННИКОВ А.С., ПРОТАСОВА Е.Ю.

СЕМЕЙНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ И ДВУЯЗЫЧИЕ

В настоящее время актуальной становится проблема оценки речевого развития двуязычных детей, вырастающих за пределами России, выявления особенностей и коррекции развития различных компонентов речи в условиях билингвизма. Наряду с исследованием интерференции при двуязычии необходимо вырабатывать методы коррекционной работы, направленные на помощь данному контингенту билингвов.

Семейная социализация способствует усвоению языка и культуры [4, 5, 6]. Это особенно важно, когда семья является источником языка и культуры, не представленных в окружении, или когда в семье два языка и две культуры [1, 2, 3]. Родители должны разговаривать с ребенком много и на разные темы, участвовать в разнообразных, адекватных возрастным интересам играх, поддерживать любознательность малыша и служить образцом естественной и богатой речи.

В работе с русско-финскими детьми-билингвами, нуждающимися в коррекционной помощи логопеда, мы обратили внимание на то, что семейные коммуникативные практики оказывают решающее воздействие на формирование языковой компетенции ребенка на каждом из языков. При обследовании семей выяснилось, что успехи ребенка на каждом из языков тем больше, чем четче различают родители вводимые языки, а это оказывается возможным в наилучшем варианте тогда, когда каждый из родителей знает язык другого и не нуждается в переводе или в переходе на иной язык. Кроме того, мы обнаружили, что если с младшими детьми чаще бывает мама и они усваивают язык мамы лучше, то старшие часто проявляют интерес к языку отца и стараются усвоить его. В исследовании выявилось, что мальчики чаще нуждаются в логопедической помощи, чем девочки. Подтвердилось, что трехъязычные дети допускают в среднем больше ошибок, чем двуязычные, а двуязычные – больше, чем одноязычные.

Среди родителей не все стремятся работать над развитием речи сами: они считают, что лучше доверить ребенка логопеду или дошкольному педагогу, мотивируя это тем, что те имеют специальную подготовку, которой у родителей нет, забывая, что язык передаетися прежде всего естественным путем в семье. Они смешивают языки, что недопустимо.

Мы исследовали, каковы речевые практики в семьях. Выяснилось, например, что некоторые родители считают, что есть трудные для ребенка слова, которые он не должен изучать по-русски, а может всегда произносить по-фински (эта трудность определяется ими весьма своеобразно: например, «холодильник» – трудное слово, т.к. оно длинное, а «утюг» – потому, что обозначает сложный предмет, а «машина» – из-за того, что в слове есть звук Ш). Речь, ориентированная на ребенка, оказывается примитивизированной, не несущей эмоциональной окраски. Родители, не проверяя, может ли ребенок произнести слово, всегда заменяют его в своей речи финским, совершенно не оценивая финское слово так, так они оценили бы русское. Есть родители, которые считают, что уже в год ребенок может лучше знать и понимать какой-то из языков и перестают говорить на другом. Есть такие, которые считают, что всегда в присутствии людей, среди которых есть хотя бы один, не говорящий на языке родителя, нужно переходить на общепонятный язык в беседе с ребенком. Бывают случаи, когда родители ставят ребенку мультфильмы без слов, считая, что он изучает язык, т.к. мультфильм сделан в России, либо не обсуждают содержание. Могут заменить фразу жестом. Порой они считают, что не общение, а выполнение письменных заданий приводит к усвоению речи. Такие особенности речевого поведения не способствуют усвоению языка, что, в свою очередь, приводит к отказу от общения на русском языке. Без работы с родителями не удается добиться взаимопонимания в применении логопедических техник. Таким образом, приходится дополнительно объяснять, в чем заключаются особенности семейного общения, как выстраивать коммуникацию в детьми в семье.

В общении с ребенком с речевыми задержками используются техники, позволяющие установить контакт, вывести ребенка из замкнутости, предложить ему интересные типы деятельности, направленные на появление искомого речевого явления, дать возможность почувствовать силу при преодолении трудностей, закрепить успех во время занятий с родителями дома, пошагово формировать сложные явления. В общении с билингвом ставится задача привития в первую очередь навыков, которые позволят вступить в общение со сверстниками и понимать речь педагога в образовательном контексте. Помощь со стороны родителей состоит в том, чтобы изучать содержание учебной программы с ребенком на родном языке, давать ребенку возможность пользоваться дополнительными материалами на изучаемом языке (например, по многу раз смотреть учебные фильмы, проглядывать книги с одновременным слушанием текста с аудиоисточника и т.п.).

Работа русскоязычного логопеда в Финляндии строится в значительной степени так же, как и в отечественное практике, но с учетом того, что ребенку придется пользоваться в жизни иным репертуаром фонетики, лексики, грамматики, приемов построения и понимания текстов. В ситуации иммиграции первый (родной) язык вначале доминирует, но может находиться под воздействием второго языка. Опыт работы с двуязычными детьми, нуждающимися в помощи логопеда, показывает, что работа проводится прежде всего по исправлению недостатков первого, более сильного языка, что положительно сказывается на втором языке. Кроме того, дополнительно может проводиться специальная работа по осознанию различий в языках и преодолению ложных переносов из языка в язык. Различия в оценке речевого развития одноязычных и многоязычных дошкольников состоят не в особых подходах, а в необходимости оценивать языки по отдельности, а также выяснять причины ошибок.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Отечественные и зарубежные концепции рече-языкового недоразвития во многом сходны по описанию нарушений, но различны в аппарате оценки дефекта и в общих установках на его устранение.

2. Типичными чертами билингвального развития являются пробелы в речевых навыках на всех уровнях языковой системы, вызванные дефицитом инпута менее представленного в окружении ребенка языка, а также неразличение, сверхразличение или подмена признаков языкового явления, связанная с взаимовлиянием языков.

3. Логопедический центр выстраивает систему работы, направленную на исправление диагностированных дефектов и их профилактику на слабых участках языка.

4. Семья, образовательное учреждение и логопедический центр могут общими усилиями организовать помощь ребенку с нарушениями развития, интенсифицируя использование русского языка в разнообразных жизненных ситуациях, читая книги и т.п.

5. Опережение развития на домашнем, семейном языке создает хорошую почву для развития второго языка, а логопедическая помощь в сотрудничестве с семьей помогает перенести навыки из одного языка в другой и способствует также развитию второго языка в паре, а в дальнейшем – формированию учебных навыков.

Литература

1. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2011.

2. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.
3. Cootz S. Diversity and Communication Values in the Family // The Journal of Family Communication, 3(4), 187-192.
4. Daly K.J. Qualitative Methods for Family Studies & Human Development. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
5. Fitzpatrick M.A., Vangelisti A.I. (eds.) Explaining Family Interactions. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
6. Sherif Trask B., Hamon R.R. (eds.) Cultural Diversity and Families: Expanding Perspectives. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

ОЛЕЙНИК Л.Н.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЕСЛИ РЕФОРМИРОВАТЬ, ТО ЗАЧЕМ?

Развитие любого общества зависит от того, как оно понимает цели, задание и содержание образования, какие направления развития считает приоритетными. На современном этапе в Украине законодательно определена непрерывная система образования, сориентированная на гуманистические идеи, которые основываются на уважении к личности ребенка, на заботе о его развитии. Поэтому необходимо создать благоприятные условия для личностного становления и творческой самореализации каждого ребенка, формирования его жизненной компетентности. Ведущие психологи и педагоги проблему компетентности считают одной из самых актуальных. В последнее время она входит в современные методики и технологии дошкольного и начального общего образования *(И. Д. Бех, Е. Л. Кононко, А. Я Савченко)*.

Не так давно общественность России и Украины узнала про новый термин «предшкольное образование».

Все сторонники предшкольного образования и в России и в Украине объясняют его необходимость «выравниваним стартовых возможностей будущих школьников» не объясняя при этом, что же имеется ввиду под стартовыми возможностями. Более того, не существует однозначности в трактовке самого термина «предшкольное образование». В Украине его рассматривают: то как создание дополнительных организационных форм получения дошкольного образования для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, то предлагают законодательно сделать промежуточным образовательным звеном в единой государственной образовательной системе, мотивируя это тем, что оно обеспечит непрерывность получения образования между дошкольным и начальным звеном.

При этом, на вопросы, касающиеся практического воплощения идеи о «выравнивании стартовых возможностей», ищут ответы педагоги-дошкольники, учителя начальной школы и родители детей 5-7 летнего

возраста. А дети страдают от того, что их образовывают в несоответствующих для этого условиях; люди, не имеющие знаний о физиологических, психологических, воспитательных особенностях детей этого возраста; не умеющие обучать дошкольников играя; вместо этого, пытаясь напичкать головы детей академическими знаниями; и главное, методами и приёмами, превышающими возможности детской психики. Не разумнее было бы взрослым, от которых это зависит, направить финансирование на развитие сети дошкольных учреждений, где уже есть благоприятные условия для получения обязательного дошкольного образования детьми с 5-ти летнего возраста, умеющими это делать специалистами и знающими, что готовность старшего дошкольника к школьной жизни и последующая успешность в начальной школе определяется физиологическими, социальными и психологическими показателями развития ребёнка, степенью воспитанности будущего ученика и умением применить полученные знания и умения в собственной жизни, а не чтением, счётом и письмом.

Давайте попробуем разобраться в и хронологической последовательности возникновения идеи «предшкольного образования» и «выравнивания стартовых возможностей».

То, что россияне услыхали этот термин впервые в 2004 году из уст тогдашнего министра образования А.А. Фурсенко, педагоги-дошкольники Украины узнали из публикаций В. Т. Кудрявцева – *(д. псих. н.)*.

Впервые официально в научном мире Украины проблема «предшкольного образования» была провозглашена на международной конференции «Предшкольное образование: проблемы и перспективы», которая состоялась в 2008 году в Николаевском государственном университете имени В. А. Сухомлинского. Ее организовала и проводила кафедра дошкольного образования.

Предшкольное образование− образование детей старшего дошкольного возраста, не охваченных дошкольными образовательными учреждениями, которое осуществляется в группах длительного или кратковременного пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях, начальных школах или других образовательных внешкольных заведениях с целью создания условий для выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и прослоек населения. Она является составляющей системы общего образования, главным заданием ее выступает подготовка детей к обучению в школе, опираясь на содержательное обеспечение как дошкольной, так и начальной ступеней образования (Т.М. Степанова − д. пед. н.).

Научная инициатива теоретической разработки «предшкольного образования» находит продолжение в сборнике материалов региональной научно-практической конференции, которая состоялась в Кривом Роге в феврале 2011 года. В нем представлены научные и научно-методические статьи, тезисы докладов региональной научно-практической конференции, в которых рассматриваются формы, системы и технологии получения

предшкольного образования, проблемы взаимодействия дошкольных образовательных учреждений и семьи, осуществление социально-педагогического патроната, а также актуальные вопросы преемственности между дошкольным и начальным звеньями образования. Материалы конференции рассчитаны на преподавателей высших педагогических учебных заведений, руководителей и воспитателей дошкольных обучающих учреждений, студентов, которые учатся по специальности «Дошкольное образование».

В мае 2011 года А. М. Богуш связывает новый термин − «предшкольное образование», который на сегодня отсутствует во всех терминологических и толковых словарях с терминами: «подготовка детей к школе», «школьная зрелость», «пропедевтика школьного обучения» и утверждает, что «именно с этой целью впервые в Украине введено обязательное посещение детьми с 5 лет предшкольных групп», которых, к слову, в Украине не существует. А дальше автор предлагает «в системе непрерывного образования выделить промежуточное образовательное новое звено, а именно − предшкольное образование, если оно уже, по-существу, становится обязательным: «предшкольное образование − это промежуточное звено между дошкольным и начальным образованием, которое ассоциирует специальную (усвоение знаний, умений и навыков) и общую (готовность детей к обучению в школе) подготовку со всеми ее компонентами (мотивационный, волевой, умственный, коммуникативный, речевой, физический), которая происходит на позитивном, эмоциональном фоне взаимоотношений педагога и детей с ориентацией на личностно-деятельностный и коммуникативный подходы, которые должны сохраняться и в первом классе».

Базовая программа развития ребенка дошкольного возраста «Я у Світі» (Я в Мире) определяет основным заданием дошкольного детства формирование жизненной компетентности, которая предусматривает наличие у выпускника дошкольного образовательного учреждения базовых качеств личности: самостоятельность, трудолюбие, человечность, самолюбие, наблюдательность, ответственность, рассудительность, справедливость, самообладание, креативность. Также программа предусматривает разнообразные формы активности ребенка дошкольного возраста: познавательную, речевую, художественно-естетическую, физическую, социально-моральную, творческую, эмоционально-ценностную.

В Украине с 2010 года законодательно признано обязательное дошкольное образование детей с пятилетнего возраста, разработана и рекомендована к применению педагогами и родителями Министерская программа развития ребенка шестого года жизни «Впевнений старт» (Уверенный старт). В статье 8, Закона Украины «О дошкольном образовании» от 11.07.2001 года, отмечено: «семья обязана способствовать получению ребенком образования в дошкольных и других учебных заведениях или обеспечить дошкольное образование в семье в соответствии с требованиями Базового компонента дошкольного образования.

Ребенок может получить дошкольное образование по желанию родителей или лиц, которые их заменяют:

- в дошкольных образовательных учреждениях, независимо от подчинения, типов и форм собственности;
- в семье (до 5-ти летнего возраста);
- с помощью физических лиц с высокими моральными качествами, которые имеют соответствующее высшее образование, лицензию на право предоставления образовательных услуг в сфере дошкольного образования и физическое состояние здоровья которых позволяет исполнять обязанности педагога».

С учетом того, что детские сады сегодня численно переполнены детьми и для того, что бы удовлетворить спрос родителей на получение детьми с пятилетнего возраста дошкольного образования, в Законе Украины «О внесении изменений в законодательные акты по вопросам общего среднего и дошкольного образования относительно организации учебно-воспитательного процесса» от от 06.07.2010 года определены организационные формы получения дошкольного образования детьми шестого года жизни:

- дошкольные учебные заведения семейного типа;
- группы кратковременного пребывания;
- группы при общеобразовательных учебных заведениях;
- охват социальнопедагогическим патронатом;
- центры развития ребенка.

Внесение изменений в законодательство Украины об обязательности дошкольного образования с 5-ти летнего возраста предусматривает:

- создание равных стартовых условий для детей 5-летнего возраста для будущегообучения в школе;
- формирование культуры поведения, моральных чувств детей дошкольного возраста, используя для этого разные виды деятельности.

Министерская программа развития ребенка шестого года жизни «Впевненний старт» (Уверенный старт) − была принята резолюцией I съезда работников дошкольного образования Украины, который состоялся 5 ноября 2010 года. Следует отметить, присутствуя лично на этом мероприятии, где председательствовал министр образования Д. В. Табачник, автору статьи не пришлось услышать термин «предшкольное образование». Он не был произнесен ни разу ни кем из участников съезда. И только в мае 2011 года А. М. Богуш сообщила, что программа «Впевнений старт» была написана специально для предшкольного образования.

В конце мая − начале июня этого года автору статьи довелось быть участником научно-практической конференции «Региональные стратегии развития субъектов предшкольного образования в системе последипломного образования», проходившей в Николаевском областном институте последипломного педагогического образования, который выступил

соорганизатором Второго Международного педагогического конгресса «Теоретико-методические принципы предшкольного образования в современном образовательном пространстве», проходящего в Николаевском национальном университете имени В. А. Сухомлинского. Все то же умалчивание на пленарном заседании термина «предшкольное образование».

И если бы дело было только в термине. Современные исследования утверждают, что психика маленького ребенка пластична. Чтоон легко обучается, что может усвоить гораздо больше, чем считалось ранее. Это открывает широкие перспективы для существенного обогащения познавательного содержания образовательных программ, и, как следствие, измение возраста начала школьного обучения. Однако, возможности ребенка не беспредельны, и образование должно быть ограничено возрастными психофизиологическими факторами. Прежде всего, нельзя забывать о том, что ребенок интенсивно растет: развивается его мозг, оформляется нервная система, их функциональные особенности еще не сложились. Поэтому, законодательно вводя новые интенсивные программы, новые правила жизни маленьких сограждан, необходимо учитывать не только то, чего они способны достичь, а чего им это будет стоить.

Так возможно ли обеспечить непрерывность образования между дошкольным и начальным звеньями без включения промежуточного предшкольного образования в образовательную систему? И при этом качественно подготовить дошкольника к школьной жизни?

Дошкольное образование − первое звено в системе непрерывного образования в Украине, целостный процесс, направленный на обеспечение разностороннего развития ребенка дошкольного возраста в соответствии с его задатками, наклонностями, способностями; индивидуальными, психическими и физическими особенностями, культурными потребностями; направлено на формирование у ребенка дошкольного возраста моральных норм, приобретения им жизненного социального опыта.

Начальное образование − это образовательная ступень, которая, сохраняя связь с дошкольным образованием, обеспечивает базис общеобразовательной подготовки учеников, дальнейшее становление личности ребенка, его психологическое, социальное, физическое развитие, воспитание гражданина Украины; это неотъемлемая составляющая общего среднего образования, основными заданиями которой является: овладение учениками основами научных знаний, которые станут базой для дальнейшего изучения отдельных предметов (образовательных отраслей), воспитания национального самосознания, формирования творческой личности.

Непрерывность дошкольной и начальной ступеней образования могут обеспечить три процесса (А. М. Богуш − д. пед. н.):

Преемственность− предусматривает опору на знания, умения, творческие качества и способности, которые ребенок получил в дошкольном учреждении.

Перспективность − осведомленность педагогов дошкольного образовательного звена с программами и технологиями обучения и воспитания учеников начальной школы.

Последовательность − наследование школой деятельностного и коммуникативного аспектов жизни ребенка на его дошкольном этапе.

Деятельностный аспект предусматривает сохранение уникальной ведущей деятельности дошкольного возраста − игровой –которая является основной до семи лет, с постепенным ее усложнением и литическим (бескризисным) переходом к новой, более сложной учебной деятельности, которая требует от ребенка произвольности всех психических процессов.

Коммуникативный аспект предусматривает сохранение на первых этапах обучения личностно-интимного общения учителя с учениками, это спокойно-доверительное, гуманное отношение к ребенку, который только что вошел в новый коллектив, занял новую социальную позицию, которая называется «ученик», «школьник».

Цель обеспечения преемственности образования между дошкольным и начальным звеньями образования − безболезненная адаптация выпускника дошкольного учреждения к школе первой ступени; то есть должно состояться приспособление ребенка к общеобразовательному учреждению, в котором ведущим типом деятельности является учебная.

Нормативная база обеспечения непрерывности двух первых образовательных ступеней в Украине определена следующими государственными документами:

БКДО - Базовый компонент дошкольного образования определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, объем нагрузки, требования к уровню развития, воспитанности и обученности ребенка семи (шести) лет, а также условия, при которых они могут быть достигнуты *(Е. Л. Кононко − д. псих. н.; А.М. Богуш − д. пед. н.)*

ГСНО - Государственный стандарт начального общего образования определяет содержание начального общего образования, которое основывается на общечеловеческих ценностях и принципах научности, поликультурности, светского характера образования, системности, интегративности, единстваобучения и воспитания на принципах гуманизма, демократии, гражданского сознания, взаимоуважения между нациями и народами в интересах человека, семьи, общества, государства *(А. Я. Савченко - д. пед. н.).*

То есть содержание дошкольного образования в Украине определяется Базовым компонентом дошкольного образования (2012) и Базовой программой развития ребенка дошкольного возраста «Я у Світі»(Я в Мире) (2009).

Выводы. Терминологическая неопределенность и отсутствие механизмов предложенного «предшкольного образования» кроме организационных форм его осуществления, вызывают у родителей детей шестого года жизни и педагогов детских садов и начальной школы ряд вопросов:

- Почему с целью обеспечения непрерывности образования следует специально готовить учителей «предшкольного образования», когда эффективнее с этой целью повышать квалификацию воспитателей ДОУ и учителей начальной школы?
- Чем будет отличаться образование детей 5-7 летнего возраста по замыслу сторонников «предшкольного образования» от дошкольного образования ребенка шестого года жизни, и начального образования ученика 1 класса общеобразовательной школы?
- Кто будет осуществлять «предшкольное образование» пока высшая школа подготовит специалистов?
- В каких образовательных учреждениях дети будут получать «предшкольное образование»?
- Будут ли какие-то документы, подтверждающие, что ребенок это образование получил?
- Как будет оцениваться качество этого образования?

Радужные надежды, возлагаемые на предшкольное образование его сторонниками, на практике оборачиваются недоумением педагогов, растерянностью родителей и мучениями детей.Размышляя над проблемой времени начала школьного обучения, надо сместить акценты с вопросов возраста ребенка на вопросы его индивидуальных возможностей и особенностей реализации педагогами-специалистами образовательных задач. А предшкольное образование можно рассматривать как попытки через внешние действия решить социальную проблему общества.

Литература

1. Богуш А. М. Передшкільна освіта: реалії сьогодення // газета освітян Херсонщини «Джерела» http://dgerela.at.ua/news/peredshkilna_osvita_realiji_sogodennja/2011-05-30-99
2. Кудрявцев В.Т. Что такое предшкольное образование. http://www.toviевich.ru/book/18/157/3.htm
3. Степанова Т. М.Сутність феномена «передшкільна освіта» в сучасній дошкільній педагогіці // ВісникЧеркаського університету. Науковий журнал. − 2008. Випуск 142. Серія педагогічні науки. − С. 124-129.http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N142/N142p124-129.pdf
4. Обов’язкова передшкільна освіта як важлива умова у забезпеченні наступності: матеріали регіональної науково-практичної конференції, м. Кривий Ріг, 10 лютого 2011. − Кривий Ріг: КДПУ, 2011. − 176 с.
5. Жебровський Б. Сім мостів освіти України на переправі в майбутнє http://www.guon.kiev.ua/?q=node/2161
6. Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (спецвипуск): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктної парадигми освіти” – 17–18 травня 2007 року. /За

заг.ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 415 с.

7. Олейник Л. Дошкольное образование: это нужно знать родителям. http://sekretiki7ya.ru/doshkolnoe-obrazovanie-eto-nuzhno-znat-roditelyam/

ПАХОМОВА Л.Е.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ В 6 КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Методика обучения письму и развитию речи отводит большое место работе над предложением. Такое отношение объясняется тем, что предложение является главной единицей речи, выражает законченную мысль. Постоянная работа над предложением улучшает не только речевую практику, но и поддерживает мыслительную активность. Обучающиеся, воспитанники приучены говорить: «Развивая свою речь, мы развиваем свой ум».

Развивать речь, ум (мышление) можно, используя материал разного содержания.

В преддверии 70-летия Победы советских войск в Сталинграде следует работать над предложениями, которые продолжают знакомить детей с жертвенным подвигом Сталинграда.

Существует много приемов работы над главной единицей речи. Приводим некоторые из них:

1. Составить предложения по одному слову. Слово- это *Сталинград*.

Мы изучаем подвиг *Сталинграда*. *Сталинград* разгромил врага!

Слава защитникам *Сталинграда*, твердым, как сталь!

2.Составить предложения по словосочетанию.

Для примера предлагается словосочетание *Наш город*.

Весь мир знает *наш город*. В *наш город* приезжают из разных концов страны.

3.Найди речевую ошибку (любимый прием).

Летом 1942 года фашистам удалось подойти к *Сталинград*…

4.Дописать предложение.

Летом 1942 г началась *Сталинградская…*

5.Написать творческий диктант.

Генерал Рокоссовский. В Сталинград прибыл Рокоссовский. К.К.Рокоссовского назначили (даны слова)

Составляем предложения под диктовку учителя, записываем их: *К.К.Рокоссовского назначили командовать советскими войсками.*

6.Восстановить деформированные предложения.

В, дивизия, Сталинграда, героически, Родимцева, сражалась (Дивизия Родимцева героически сражалась в Сталинграде).Снайпер, на, Василий Зайцев, кургане, фашистов, Мамаевом, уничтожал (Снайпер Василий Зайцев уничтожал фашистов на Мамаевом кургане). Бойцы, насмерть,62армии, Чуйкова, стояли (Бойцы 62 армии Чуйкова стояли насмерть).

7.Распространить предложения:

а) распространить *подлежащее*: Земля горела в Сталинграде , во время войны, любимая, родная земля горела в Сталинграде во время войны.

б) распространить *сказуемое*: Во всех частях города сражались наши бойцы. Во всех частях города мужественно, храбро, героически сражались наши бойцы.

в) распространить *второстепенные члены предложения*: Яростные бои шли за улицу, дом. Яростные бои шли за каждую улицу, за каждый дом.

8.Составить предложения по данной схеме: = — Шел бой. = ~ — Шел кровавый бой. ~ — = на ~~. Ожесточенные бои шли на Мамаевом кургане.

9. Вставить слово, подходящее по смыслу.

Генерал К.К.Рокоссовский предложил … сложить оружие. Сталинградская битва завершилась нашей великой …

10. Составить предложения по опорным словам и иллюстрации, рисунку учебника, книги.

Опорные слова: Советские парламентеры. Рисунок из книги «Рассказы о Маршале Рокоссовском»[1].

Составленные предложения: Советские парламентеры (проведена предварительная работа над словом парламентеры) шли к фашистам с белым флагом.

11. Составить предложения по рисункам детей о войне. Во время войны гибнут дети.

12.Составить предложения на заданную тему, например, на тему: Герои Сталинграда (Ф.Павлов, Илья Воронов, Василий Зайцев, Рубен Иббаррури, генералы К.К.Рокоссовский, Родимцев, В.Чуйков и другие.

13.Распространить нераспространенные предложения: Волга горела. Великая Волга горела. Защитники стояли. Защитники Сталинграда стояли насмерть.

14.Ответы на вопросы:

1) Куда рвались фашисты летом 1942 года?
2) За что разгорелись бои?
3) Откуда наши войска ударили по врагу?
4) Кто командовал нашими войсками (всеми)?
5) Как сражались защитники Сталинграда?
6)Чем закончилась Сталинградская битва?

15.Составить предложения, подбирая к подлежащему несколько сказуемых. Пули убивали людей. Пули летели, свистели, убивали людей.

16. Составить предложения по следам экскурсий.

17.Составить предложения по его срединной части: *…немецких солдат и офицеров оказались…* 330 тысяч немецких солдат и офицеров оказались под Сталинградом в советском плену.

Составленные предложения используются для изучения и закрепления программного материала (простые предложения, главные и второстепенные члены предложения, распространенные предложения, однородные члены предложения, количество звуков, букв, правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, падежные окончания существительных, прилагательных и т.д.).

Работа, думается, представляет интерес в воспитательном плане. Она знакомит с некоторыми страницами легендарного Сталинграда обучающихся воспитанников, которые должны знать свои корни, свою историю. Работа по предложенным направлениям может проводиться учителями письма и развития речи, чтения и развития речи, педагогами истории, работающими вспециальной (коррекционной) школе VIII вида.

Литература

1. Алексеев С. «Рассказы о Маршале Рокоссовском», М.: Издательство «Малыш». - 1990 г. – С.16.

РОМАНЕНКО О.А.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 5-6 ЛЕТ В РАМКАХ СПЕЦИАЛЬНО-ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ

Современная ситуация в системе образования, в которой происходит изменения, связанные с ориентацией на ценностные основания педагогического процесса, побуждает педагогов и специалистов к созданию новых моделей, поиску новых форм и технологий специализированной помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении, общении и поведении.

Данные последних лет показывают, что большинство детей при поступлении в дошкольное учреждение, имеют заключение задержка психического развития. Их характеризует слабо развитая произвольная сфера (умение сосредоточиваться, переключать внимание, удерживать задание, работать по образцу и т.д.). Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения у них мало сбалансированы. Л.С. Цветкова отмечает, что у таких детей нередко обнаруживается недостаточность развития различных видов движения и моторики: движения плохо скоординированы, носят неловкий и нечеткий характер, снижены четкость и скорость, отсутствуют ритмичность и плавность.

Главной задачей специалистов является всесторонняя подготовка детей к обучению в школе. Полиморфность проявлений нарушений сенсомоторной и психической сферы детей с ЗПР, где у одних детей на первый план выступают двигательные нарушения, у других – признаки дискоординации межсенсорного взаимодействия, у третьих – недостаточность гнозиса и праксиса и т.д.: с целью повышения эффективности коррекционно-развивающего образовательного процесса обучения в рамах специально-организованной деятельности по «Развитию речевого (фонематического)

восприятия» (программа С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с ЗПР») – выбрана форма активной терапии – логоритмика.

Технология развития речевых и психомоторных функций у детей с задержкой психического развития представляет собой комплекс занятий с включением элементов логопедической ритмики, что эффективно решает следующие задачи: расширение и систематизация знаний и представлений о неречевых и речевых звуках посредством специально-организованной деятельности; формирование знаний и представлений о фонемах русского языка и их графическом обозначении через такие элементы логоритмики как:

- логопедическую (артикуляционную) гимнастику;
- пальчиковую гимнастику для развития мелкой моторики;
- упражнения под музыку на развитие общей моторики, для мышечно-двигательного и координационного тренинга;
- фонопедические упражнения для укрепления гортани и привития навыков речевого дыхания;
- песни и стихи, сопровождаемые движениями рук, для развития плавности и выразительности речи, речевого слуха и речевой памяти;
- музыкально-ритмические игры с музыкальными инструментами, развивающие чувство ритма;
- музыкальные игры, способствующие развитию речи, внимания, умению ориентироваться в пространстве;
- упражнения на развитие мимических мышц для развития эмоциональной сферы, воображения и ассоциативно-образного мышления;
- игры для развития эмоциональности и выразительности невербальных средств общения, позитивного самоощущения;
- упражнения на развитие и расширение активного словаря детей.

Разработка системы специально-организованной деятельности с использованием логоритмических упражнений предполагает что, коррекционная работа с дошкольниками с задержкой психического развития по развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовки к обучению грамоте имеет ряд разделов, содержание каждого из них может быть составной частью этих занятий:

- Развитие речевого слуха.
- Чувственное (сенсорное) развитие в области языка.
- Формирование языкового анализа и синтеза.
- Уточнение, расширение и систематизация словарного запаса.
- Ознакомление с предложением и словом в предложении.
- Развитие инициативной речи и мышления.
- Подготовка к обучению технике письма.

Логоритмика помогает соединить речь с движением, способствует развитию чувства ритма, нормализации и регулированию темпа высказывания (Э. Жак-Далькроз, В.А. Гринер, Г.А. Волкова). Логоритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь, а

формирование движений происходит при участии речи. Речь является одним из основных элементов в двигательно-пространственных упражнениях. Ритм речи, особенно ритм стихов, поговорок, пословиц, способствует развитию координации, общей и тонкой произвольной моторики. С помощью стихотворной ритмической речи вырабатывается правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются речевой слух, речевая память.

Логоритмика как самостоятельный вид деятельности не может быть использована учителем-логопедом, т.к. в соответствии с требованиями СаНПиНа длительность занятий для детей 5-6 лет составляет 15-20 минут, а также программой «Подготовка к школе детей с ЗПР» Шевченко С.Г. предусмотрено одно занятие в неделю по развитию речевого (фонематического) восприятия.

Таким образом, систематическая работа успешно ведется в рамках логопедической специально-организованной деятельности по развитию речевого (фонематического) восприятия один раз в неделю с включением в структуру элементов логопедической ритмики; продолжительностью – до 30 минут; составляется с опорой на лексические темы; речевой материал заранее не выучивается; упражнения выполняются по подражанию; используются динамические паузы (в виде чистоговорок по автоматизации и дифференциации звуков); соблюдается эмоциональный комфорт. Использование элементов логопедической ритмики предполагает творческий подход, поэтому широко известные игры и упражнения могут применяться по-новому.

Особую роль в логоритмических играх и упражнениях приобретает игровой компонент, поскольку именно он способствует сохранению внимания и интереса на протяжении всей специально-организованной деятельности. Такие игры-упражнения благотворно влияют на детей, так как привычный стереотип занятия изменяется: на смену однообразных артикуляционные упражнений приходит целенаправленная двигательная активность, вместо работы со знакомыми картинками и игрушками, сидя за столом – частая смена местоположения с музыкальным и стихотворным сопровождением и.т.д.

Восприятие речи и музыки осуществляется единой анализаторной системой, поэтому недостатки речевой системы восприятия можно компенсировать с помощью музыкального восприятия. Формируя и развивая у детей с задержкой речевого развития двигательные способности, мы воздействуем на сенсомоторный уровень, создаем базу, основу для воспитания речи, устранения речевых нарушений.

Важно отметить, что заметно улучшается ориентация ребенка в пространстве, развивается чувство ритма, общая и мелкая моторика, совершенствуются артикуляционные движения, формируется слуховое внимание и фонематический слух. Движения ребенка становятся свободными и выразительными, мимика живой, эмоциональной. Ребенок в доступной, занимательной форме делает достаточно сложную работу – познает мир и совершенствует речь.

Литература

1. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. М., 2004.
2. Воронова А.Е. “Логоритмика в речевых группах ДОУ для детей 5-7 лет. Методическое пособие” - М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика. М., 1997.
4. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика, М.: Просвещение, 1985.
5. «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Книга 1.2 / Под общей редакцией С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003.
6. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду. – М.: Сфера, 2003.
7. Касицына М.А., Бородина И.Г. Коррекционная ритмика. Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР / М.А. Касицына, И.Г. Бородина. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

РЫБАКИНА Л.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Предметная деятельность является ведущей для детей второго года жизни и при нормальном развитии формируется спонтанно в ходе игр, занятий, свободной деятельности ребёнка и служит основой для развития игры, продуктивных видов деятельности, письма. Дети с ДЦП не владеют предметной деятельностью даже в возрасте 3-4 лет, а в некоторых случаях и старше.

У большинства детей с церебральным параличом вследствие повышенного мышечного тонуса отмечается патологическое состояние кистей рук. Это проявляется в приведении большого пальца к ладони и плотном сжатии кулаков. Иногда, напротив, из-за снижения тонуса, кисть бывает слабой, свисающей. Кроме того, отмечается недостаточность зрительно-двигательной координации. Дети не тянутся к игрушке, не пытаются удержать в руке вложенную игрушку, не могут (или не пытаются) её рассмотреть, ощупать, дотянуть до рта. Конечно же, это негативно сказывается на формировании мелкой моторики и предметно-игровой деятельности. Анализ методической литературы и опыт работы специалистов различного профиля (логопедов, психологов, воспитателей) показывает разнообразие приёмов и методов в формировании предметной деятельности у детей с ДЦП. Вместе с тем, в практике работы с данной категорией детей отмечается отсутствие выстроенной последовательности формирования

данного навыка. Всё это указывает на необходимость организации системы работы по формированию действий с предметами и игрушками, что послужит необходимым фундаментом для дальнейшего становления других видов деятельности у детей с ДЦП.

Работа по формированию предметной деятельности у детей с ДЦП в условиях Центра «Надежда» осуществляется в следующей последовательности:

1. Нормализация положения кистей рук и развитие тактильной чувствительности.
2. Формирование правильного захвата и произвольного отпускания предметов.
3. Формирование простейших манипуляций с предметами.
4. Формирование орудийных действий.
5. Пальчиковые игры.
6. Умение действовать указательным пальцем.

Чтобы ребёнок с ДЦП мог манипулировать предметами, его поза должна быть симметрична и устойчива: голова расположена по средней линии, туловище зафиксировано в рефлекс запрещающей позиции. С этой целью занятия проводятся в положении лёжа на спине; лёжа на животе с валиком под грудью; сидя в укладке, в стуле-трансформере; стоя на коленях, в укладке, у опоры. Для придания ребёнку необходимого положения используются различные валики, мячи, модули, угловая доска, учебный стол с ручками-держателями по боковому краю, стул-трансформер, в котором специальными приспособлениями фиксируются голова, туловище, ноги ребёнка. Для гашения гиперкинезов на руки надеваются утяжелители. Все упражнения проводятся в поле зрения ребёнка.

Работа по формированию предметной деятельности у детей с ДЦП начинается с нормализации положения кисти и пальцев рук. Пока большой палец ложится поперёк ладони, когда она сжимается в кулак, научиться правильно захватывать и отпускать предметы ребёнок не сможет, и, следовательно, вся дальнейшая работа не имеет смысла. Поэтому прежде, чем учить ребёнка пользоваться рукой, необходимо раскрыть его ладонь так, чтобы пальцы были выпрямлены, большой палец отведён, а запястье разогнуто. Проанализировав специальную литературу, опыт родителей детей с ДЦП, а также в ходе практической работы были выделены несколько способов раскрытия ладони ребёнка:

1. Развернуть руку в плечевом суставе наружу, разогнуть локоть, повернуть ладонью вверх:

а) руки ребёнка развёрнуты в стороны.

б) руки вытянуты вперёд.

2. Провести пальцем по тыльной стороне ладони ребёнка от большого пальца к мизинцу.
3. Погладить щёточкой по тыльной стороне ладони от кончиков пальцев к запястью.
4. Отвести большой палец в сторону.

5. Сильно сжать кулачок ребёнка.
6. Надавить на точку между фалангами второго и третьего пальцев.
7. Разогнув руку в локте, прижать ладонь к твёрдой поверхности и отводить пальцы, начиная от их основания.
8. Осторожно надавливая на плечи ребёнка, дать ему возможность опереться на раскрытую ладонь.
9. Пассивно удерживать раскрытую ладонь на мяче или плоской поверхности.
10. Согнуть кисть в лучезапястном суставе.
11. Потрясти кисти ребёнка, держа за руки выше запястья.

Наиболее эффективный способ расскрытия ладони подбирается каждому ребёнку индивидуально, возможно их чередование. Для фиксации положения открытой кисти в свободной деятельности к ладони ребёнка лентой или резиновым кольцом крепятся некрупные округлые предметы: клубки, ребристые мячи, мяч для пинг-понга и т. п. Это не позволяет ребёнку сжимать руку в кулак и отводит большой палец в правильное положение.

Параллельно проводится работа по развитию тактильной чувствительности. Для этого проводятся следующие упражнения:

- сильное сжимание и резкое отпускание кулака ребёнка.
- поглаживание рук цветными щётками различной жесткости.
- вкладывание в руку ребёнка предметов, различных по весу температуре, тактильным ощущениям.
- разминание, растирание кистей рук.
- прищепочный массаж.
- зондовый массаж (Е. В. Новикова).
- элементы плантарного массажа (Г. В. Дедюхина).
- сухой бассейн, наполненный шариками, крупой, шишками, песком.
- игры с водой.

Дальнейшие упражнения направлены на развитие правильного захвата и отпускания предметов. Эти умения формируются в следующей последовательности.

1. Формирование умения удерживать вложенный в руку предмет.
2. Формирование умений соединять руки, исследовать своё тело, дотягиваться до предмета или частей тела взрослого (потрогать нос, уши, губы).
3. Формирование умения захватывать предмет из различных положений (прямо перед собой, сбоку, сверху, снизу, пересекая среднюю линию тела).
4. Формирование умения перекладывать предмет из одной руки в другую.
5. Формирование умения удерживать два предмета одновременно.
6. Формирование умения произвольно отпускать предмет в руку взрослого, в коробку; отпускать с перемещением.

Овладев умением захватывать и удерживать предметы, ребёнок быстрее освоит простейшие манипуляции с ними, такие как: потрясти погремушку, постучать палочками по столу или друг о друга, отдать игрушку по просьбе, бросить игрушку, толкнуть мяч и т. д.

На следующем этапе переходим к формированию простейших действий с предметами:

- достать или сложить предметы в коробку.
- переложить предметы из коробки в корзину.
- скатить шарик с лотка.
- прокатить машинку или мяч.
- открыть или закрыть коробку крышкой.
- снять или надеть кольца пирамиды.
- вложить фигуры в прорези.
- поставить один кубик на другой.
- снять или надеть игрушки-втулки.
- покачать куклу.
- перевернуть картонные страницы книги.
- стянуть с запястья мягкий браслет и т. д.

В дальнейшем переходим к формированию простейших орудийных действий:

- постучать палочкой по барабану, металлофону.
- толкнуть машину или мяч палочкой.
- потянуть за верёвочку, чтобы достать предмет.
- покормить куклу ложкой.
- пересыпать песок через воронку или мельничку.
- выловить шарики из воды при помощи ситечка.
- собрать воду губкой.
- взбить пену венчиком и т. д.

Затем начинаем проводить индивидуально адаптированные пальчиковые игры и упражнения с речевым сопровождением: «Чай несу – чай пролью», «Кулак – ладонь – ребро», «Ладушки», «Сорока-ворона», «Я пеку, пеку, пеку…», «Паучок бежал по ветке», «Танцующие утята», «Молоток стучал, стучал…» и т. п.

Отдельное внимание уделяется формированию умения действовать указательным пальцем:

- показывание частей тела на себе и взрослом.
- показывание предметов, картинок.
- попадание пальцем в отверстие.
- снимание и надевание кольца на палец.
- нажимание кнопок.
- надавливание на пластилин.
- рисование указательным пальцем на песке, манной крупе, креме, мыльной пене.
- «отсчитывание» монет, фасолин и т. д.

Также на занятиях отрабатывается умение брать мелкие предметы щепотью.

На занятиях по развитию предметной деятельности используется различный дидактический материал и оборудование:

- Монтессори материал
- разнофактурные предметы для захвата.
- звучащие и музыкальные игрушки.
- игрушки, надевающиеся на руку, на палец.
- кольца для нанизывания на стержень.
- игрушки-вкладыши, игрушки-втулки.
- цветные и звучащие браслеты на руку или на ногу.
- коробки и банки с крышками.
- составные игрушки (матрёшки, бочата, стаканчики и т. п.).
- сборно-разборные игрушки на липучках.
- шарики, кубики для сортировки и т. д.

Эффективность работы значительно возрастает при междисциплинарном взаимодействии специалистов и родителей. Организация работы в Центре «Надежда» позволяет реализовать комплексный подход к реабилитации ребёнка. Так работа по формированию предметной деятельности осуществляется не только на занятиях дефектолога, но и с помощью медикаментозной и физиотерапии (снижение спастичности), на сеансах массажа (нормализация тонуса рук), на занятиях ЛФК (формирование позы раскрытой ладони, опоры на предплечья и кисти рук, увеличение объёма движений в суставах), на музыкальных занятих (шумовой оркестр, доступные танцевальные движения с платочками, колокольчиками и т. д.), на занятиях воспитателей и в процессе формирования навыков самообслуживания. Кроме того, в ЦРДИ «Надежда» осуществляется активная работа по повышению уровня родительской компетентности. С этой целью проводятся устные и письменные консультации, видеоуроки, распространяются брошюры. Но основной формой работы с родителями являются обучающие занятия, в ходе которых демонстрируются приёмы формирования умений и навыков, способы их закрепления в домашних условиях с использованием специального оборудования и предметов домашнего обихода.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: Доречевой период: Книга для логопеда. - М.: Просвещение, 1989

2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие - М.: АСТ: Астрель, 2007

3. Дедюхина Г. В., Яньшина Т. А., Могучая Л. Д. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом. Учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников. - М.: Гном-Пресс, 1999

4. Финни Н. Р. Ребёнок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: книга для родителей / Нэнси Р. Финни; под ред. Е. В. Клочковой; (пер с англ. Ю. В. Липес, А. В. Снеговской). - 3-е изд.- М.: Теревинф, 2009

5. Фьюэлл Р. Р., Вэдэзи П. Ф. Обучение через игру: Руководство для педагогов и родителей. / Пер.с англ. Л. А. Чистович, Е. В. Кожевниковой. - Спб.: Институт раннего вмешательства. 2003

САМОДЕЛКИНА Н.С.
ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ

Речь - один из наиболее мощных факторов и стимулов развития ребёнка. Это обусловлено исключительной ролью, которую она играет в жизни человека. Речь в своём развитии проходит определённые этапы. На каждом из этапов элементы речевой системы формируются с определённой закономерностью. Однако если эти закономерности нарушаются, речевая система ребёнка формируется непоследовательно, и как следствие, в старшем дошкольном возрасте ведёт к речевой патологии, исправить которую может только специалист. В последнее время в практике воспитания и обучения детей наблюдаются низкий уровень функционирования речевых органов, недостаточное развитие фонематического восприятия, слухового и зрительного внимания, зрительно-пространственных представлений; диспропорциональность развития, незрелость движений; низкий уровень эмоционального тонуса, физического и психического здоровья.

С целью профилактики речевого недоразвития дошкольников 3-4 лет нами разработана Программа, включающая серию специально организованных занятий и игр.

Программа обеспечивает решение таких задач, какразвитие артикуляционной моторики, правильного речевого дыхания, мелкоймоторики рук, фонематического слуха, чувства ритма, памяти, внимания, мышления; обучение приемам самомассажа мышц лица и рук; воспитания самоконтроля над речью, самостоятельности и активности на занятиях; умение концентрироваться на заданиях.

Разработанная нами Программа расчитана на один год, предполагает Подгрупповую форму организации детей. учитывая возраст детей, мы предлагаем проводить занятия 1 раз в неделю продолжительностью 20 минут.

Мы предполагаем, что в ходе реализации данной Программы к пяти годам возможно развить артикуляционную моторику, фонематический слух, чувство ритма; сформировать и развить правильное речевое дыхание и предотвратить нарушение звукопроизношения у детей данной группы. А также решить задачи развития памяти, внимания, мышления, воспитания самостоятельности и активности на занятиях и во внережимные моменты, повысить эмоциональный тонус, физическое и психического здоровье кружковцев.

Программа дополнительного образования дошкольников

Месяц, неделя	Содержание работы	Предварительная работа	Дидактический материал
Сентябрь			
Третья неделя	Тема: «Осенние цветочки» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного вдоха, координация слов с движениями.	Разучивание текста физминутки. *Спал цветок и вдруг проснулся,* *Больше спать не захотел.* *Потянулся, встрепенулся,* *Взвился ввысь – и улетел.* Разучивание текста пальчиковой гимнастики: *Наши алые цветки распускают лепестки,* *Ветерок чуть дышит, лепестки колышет.* *Наши алые цветки закрывают лепестки* *Головой качают, тихо засыпают.*	Картинки осенних цветов.
Октябрь			
Первая неделя	Тема: «Фрукты» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного вдоха, развитие понятийной стороны речи.	Игра «4-й лишний»	Муляжи фруктов «Волшебный мешочек» Загадки про фрукты
Вторая неделя	Тема «Овощи» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного вдоха, развитие чувства ритма, памяти, внимания, мышления.	Разучивание текста физминутки. *Мы капусту рубим-рубим,* *Мы капусту режем-режем,* *Мы капусту солим-солим,* *Мы капусту трем-трем,* *Мы капусту жмем-жмем.*	Муляжи фруктов, картинка-иллюстрация для пальчиковой гимнастики.
Третья неделя	Тема: «Фрукты-овощи» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук;Развитие дыхания: формирование плавного длительного выдоха, развитие чувства ритма, чувства рифмы	Игра «4-й лишний» Игра «Собери корзинку»	Игра «Дары осени» Трафареты Овощей и фруктов. Муляжи

	(Игра «Доскажи словечко»), развитие памяти, внимания, мышления.		
Четвертая неделя	Тема: «Ягоды» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного выдоха, развитие понятийной стороны речи.	Игра «Узнай на вкус»	Лото «Ягодка» Картинки ягод
Ноябрь			
Первая неделя	Тема: «Осень» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного выдоха, развитие фонематического слуха, развитие памяти, внимания, мышления.	Игра «Найди пару» Разучивание текста пальчиковой гимнастики: *Солнышко, покажись,* *Красное снарядись!* *Чтобы год от года* *Давала нам погода* *Грибы, ягоды в лукошко,* *Да зеленого горошка,* *И всем яблочек немножко.*	Картина осени, Игра «Одень Машу» Игра «Сдуй листочки»
Вторая неделя	Тема: «Дружба» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного выдоха, развитие понятийной стороны речи, дифференциация кинетических ощущений с использованием различных поверхностей.	Разучивание текста пальчиковой гимнастики: *Дружат в нашей группе* *Девочки и мальчики.* *Мы с тобой подружим* *Маленькие пальчики.* *Один, два, три, четыре, пять.* *Начинай считать опять.*	Различные материалы (картон, шелк, бархат и т.д.)
Третья неделя	Тема: «Деревья» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного выдоха, развитие понятийной стороны речи, памяти, внимания, мышления.	Разучивание загадки: *Его весной и летом* *Мы видели одетым* *А осенью с бедняжки* *Сорвали все рубашки.* (Дерево)	Картинки деревьев Силуэты деревьев для вырезывания Ножницы
Четвертая неделя	Тема: «Одежда» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного выдоха, развитие понятийной стороны речи, памяти, внимания, мышления.	Разучивание стихотворения А. Барто «Сто одежек».	Кукла Маша. Набор одежды для куклы. Рисунки для раскрашивания
Декабрь			
Первая	Тема: «Обувь»	Разучивание загадки:	Игра «Нюхачи»

неделя	Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного носового вдоха, развитие понятийной стороны речи, памяти, внимания, мышления.	*Всегда шагаем мы вдвоём,* *Похожие, как братья.* *Мы за обедом под столом,* *А ночью под кроватью*. (Ботинки)	
Вторая неделя	Тема: «Зима» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие дыхания: формирование плавного длительного носового вдоха, развитие понятийной стороны речи,памяти, внимания, мышления.	Разучивание стихотворения: *Жгуч мороз трескучий,* *На дворе темно;* *Серебристый иней* *Запушил окно.* *Тяжело и скучно, тишина в избе;* *Только ветер воет жалобно в трубе.* И.С.Никитин	Игра «Найди одинаковые снежинки» Игра «Найди отличия» Бумага и ножницы для вырезания снежинок
Третья неделя	Тема: «Зимующие птицы» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, памяти, внимания, мышления.	Наблюдение на прогулке за кормушкой. (Какие птицы прилетают, что любят, как себя ведут). Разучивание загадки: *Красногрудый,* *чернокрылый,* *Любит зёрнышки клевать,* *С первым снегом на рябине* *Он появится опять.* (Снегирь)	Сухой бассейн, картинки зимующих птиц
Четвертая неделя	Тема: «Новый год» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, памяти, внимания, мышления.	Разучивание стихов к новогоднему утреннику. Игра «Один-много»	Игра «Задуй свечу». Карандаши, для раскрашивания елочных игрушек
Январь			
Третья неделя	Тема: «Домашние животные» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, памяти, внимания, мышления.	Разучивание стихотворения: С. Маршака «Пудель»	Трафареты домашних животных

Четвертая неделя	Тема: «Лесные звери» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, памяти, внимания, мышления.	Разучивание текста пальчиковой гимнастики: Мышка *Мышка в норку пробралась,* *На замочек заперлась.* *В дырочку глядит-* *Кошка не бежит?*	Картинки лесных животных и детенышей.
Февраль			
Первая неделя	Тема: «Как зимуют звери» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие фонематического слуха, упражнение на развитие чувства ритма, развитие памяти, внимания, мышления.	Разучивание текста физминутки. Зайка серенький сидит И ушами шевелит. Зайке холодно сидеть, Надо лапочки погреть, Зайке холодно стоять, Надо зайке поскакать. Кто-то зайку напугал- Зайка -прыг- и ускакал.	Картинки лесных животных и их жилищ
Вторая неделя	Тема: «Наш дом» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие фонематического слуха, упражнение на развитие чувства ритма.	Разучивание текста физминутки. *На поляне дом стоит,* *Ну а к дому путь закрыт.* *Мы ворота открываем,* *В этот домик приглашаем.*	Конструктор
Третья неделя	Тема: «Мебель» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, упражнение на развитие чувства ритма.	Разучивание текста пальчиковой гимнастики: Стол *Кулачок – это толстая ножка.* *Сверху крышка – наша ладошка.* *Маленький столик.* *Время идет…* *Вместе с ладошкой и стол подрастет.*	Мебель для куклы Маши
Четвертая неделя	Тема: «Посуда» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, упражнение на развитие чувства ритма.	Разучивание текста физминутки. *Чайничек с крышечкой,* *Крышечка с шишечкой,* *Шишечка с дырочкой,* *Из дырочки пар…* Чтение сказки К. Чуковского «Федорино горе»	Посуда для куклы Маши Игра «4-й лишний»
Март			
Первая	Тема: «8 Марта»	Разучивание стихов к	Раскрашивание

неделя	Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, упражнение на развитие чувства ритма.	утреннику. Игра «Один-много»	открытки для мамы. Сухой бассейн Игра «Сюрприз»
Вторая неделя	Тема: «Весна» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, упражнение на развитие чувства ритма, развитие памяти, внимания, мышления.	Разучивание стихотворения А.Н.Майкова Весна *Голубенький, чистый* *Подснежник-цветок!* *А подле сквозистый,* *Последний снежок…* Наблюдения за явлениями природы на прогулке	Игра «Весенние цветочки»
Третья неделя	Тема: «Транспорт» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, развитие понятийной стороны речи, фонематического слуха, упражнение на развитие чувства ритма.	Игра «Поезд»	Трафареты, Игрушки-машинки
Четвертая неделя	Тема: «Игрушки» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие силы направленного выдоха ртом, развитие понятийной стороны речи, развитие фонематического слуха, упражнение на развитие чувства ритма.	Разучивание стихотворения С. Маршака «Мяч» Игра «Загони мяч в ворота»	Игра «Надуй шарик» Игра «4-лишний»
Апрель			
Первая неделя	Тема: «Части тела» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; развитие силы направленного выдоха ртом, развитие понятийной стороны речи, фонематического слуха, пространственной ориентации	Разучивание текста пальчиковой гимнастики: *Ах, вода, вода, вода!* *Будем чистыми всегда!* *Брызги - вправо, брызги – влево!* *Мокрым стало наше тело!* *Полотенчиком пушистым* *Вытрем ручки очень*	Кукла Маша

		быстро.	
Вторая неделя	Тема: «Семья» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук;силы направленного выдоха ртом, понятийной стороны речи, фонематического слуха и пространственной ориентации.	Разучивание текста пальчиковой гимнастики: Этот пальчик - дедушка, Этот пальчик - бабушка, Этот пальчик - папочка, Этот пальчик - мамочка, Этот пальчик – Я. Вот и вся моя семья.	Семейные фотографии детей.
Третья неделя	Тема: «Деревья» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук; силы направленного выдоха ртом, понятийной стороны речифонематического слуха	Разучивание стихотворения К. Чуковского «Чудо-дерево»	Картинки деревьев. Гербарий
Четвертая неделя	Тема: «Кустарники» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук;силы направленного выдоха ртом, понятийной стороны речи,фонематического слуха	Наблюдения на прогулке.	Картинки деревьев. Гербарий
Май			
Вторая неделя	Тема: «Насекомые» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук;силы направленного выдоха ртом, понятийной стороны речи, фонематического слуха	Разучивание текста физминутки. Жук *На лужайке по ромашкам* *Жук летал в цветной рубашке;* *Жу-жу-жу, жу-жу-жу,* *Я с ромашками дружу.* *Тихо на ветру качаюсь,* *Низко, низко кланяюсь.* Упражнение для пальчиков «Пчела» *Жу-жу-жу, жу-жу-жу,* *Над цветами я кружу!*	Картинки насекомых Игра «Бабочки»
Третья неделя	Тема: «Рыбы» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики рук;силы направленного выдоха ртом, понятийной стороны речи,фонематического слуха	Разучивание текста физминутки. Рыбки *Рыбки весело резвятся* *В чистой тепленькой воде.* *То сожмуться, разожмуться,* *То зароются в песке*	Сухой бассейн Игра «Кто быстрее»
Четвертая неделя	Тема: «Времена года» Развитие артикуляционной моторики и мелкой моторики	Повторение стихов русских поэтов о временах года	Картинки разных времен года. Игра «Какого

	рук;комбинированного дыхания: вдох носом, выдох ртом, понятийной стороны речи, закрепление знаний о временах года		цвета…?»

СИДОРЕНКО О.А.
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ДЕТСКОМ САДУ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В ЗДОРОВЬЕ И РАЗВИТИИ

Работа выполнена в рамках проекта №06-1/12 «Студия педагогического мастерства», №06-12 «Исследования проблем развития человека» на базе Гуманитарной технологической платформы (Инновационный человек)»

Усложнение социального контекста жизни российских семей негативно отразилось на состоянии здоровья детей, затруднило процессы их развития и социализации. Особенно остро данная проблема стоит у детей-дошкольников, имеющих отклонения в состоянии здоровья, воспитывающихся в специализированных лечебно-воспитательных учреждениях.

В ДОУ №36 компенсирующего вида, для детей инфицированных туберкулезом, направляются дети, состоящие на учете в детском отделении тубдиспансера, дети из группы риска по туберкулезу (из бациллярного окружения). Кроме того, ДОУ работает с категорией детей, имеющих речевые нарушения, и слабовидящими тубинфицированными детьми, среди которых имеются дети-инвалиды детства по зрению; здесь проводится послеоперационная реабилитация детей, коррекция зрения. В целом среди воспитанников преобладают тубинфицированные дети, в симптоматике которых выявлены и различные неспецифические, сопутствующие заболевания: гастроэнтерологические, сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата.

Исследуя проблему воспитания и образования детей, инфицированных туберкулезом, в условиях специализированного детского сада, мы пришли к выводу, что ДОУ №36 компенсирующего вида представляет собой совершенно особый вариант организации образовательного процесса. В таких учреждениях дети совмещают обучение с лечением основного и сопутствующих заболеваний, отчего физическая и психическая нагрузка значительно возрастает. Организация образовательно-воспитательного и медико-оздоровительного процессов предполагает круглосуточное пребывание ребенка в ДОУ в течение рабочей недели, тем самым ограничивается его общение с родителями, близкими родственниками, друзьями, т.е. ребенок находится в замкнутом эмоциональном и физическом пространстве, что требует поиска способов его расширения и «открытия».

Актуальность решения данной проблемы усиливается тем, что дети, инфицированные туберкулезом, в связи с характером заболевания, режимом посещения ДОУ и сложными семейными обстоятельствами (ДОУ посещают

дети, в основном из малообеспеченных, неполных и неблагополучных семей, где более остро стоят проблемы социального и материального плана) часто не имеют возможности приобщиться к различным формам дополнительного образования, посещать спортивные секции и кружки, культурные и образовательные центры.

Таким образом, соматически ослабленные дошкольники нуждаются в особом социально-педагогическом внимании к социальному становлению их личности. На передний план выступает социальная функция дошкольного образования, предполагающая вовлечение в образовательный процесс целостного пространства жизни детей, осуществление компенсации негативных влияний среды их жизни, создание системы педагогической поддержки детей и родителей в образовательном процессе.

Одним из вариантов расширения образовательного пространства дошкольников является, на наш взгляд, реализация идей Музейной педагогики, которая выступает как уникальная практика культурной и социально-образовательной деятельности в детском саду.

На базе ДОУ №36 компенсирующего вида г.Красноярска и сотрудничающих с ним музеев города создано особое образовательное пространство, обеспечивающее сохранение духовных, культурных, национальных и региональных традиций, интегрирующее деятельность всех субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, детей). Среда музея проектируется как социальная и образовательная: в условиях среды музея ребенок включается во все большее количество опосредованных культурой связей с окружающим миром, происходит формирование разнообразных отношений ребенка к миру, окружающим людям, самому себе, происходит приобретение и развитие таких человеческих качеств как свобода, любознательность, творчество, стремление к созиданию культуры и красоты. Образовательная среда музея способствует формированию ориентации ребенка в мире культурных и социальных ценностей, приобщению к ним, тем самым позволяет решать сложнейшую педагогическую задачу – включение общечеловеческих ценностей во внутренний духовный мир ребенка.

Созданное музейное образовательное пространство ориентировано на обеспечение различных направлений развития дошкольников, решая соответствующие задачи:

- социально-коммуникативное направление (искусство – средство реабилитации ребенка, имеющего проблемы в здоровье и развитии; развитие способностей адекватно использовать в процессе музейной коммуникации вербальные и невербальные средства общения, владеть диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми);
- эмоциональное направление (развитие духовного потенциала личности ребенка, воспитание культуры чувств посредством обретения опыта эмоционального реагирования на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения; сопереживания персонажам сказок, историй, театрализаций);

- эстетическое направление (приобщение ребенка к миру искусства через социокультурную среду музея, пробуждение интереса к музеям, развитие художественного восприятия, образного мышления, художественного словаря, творческих начал личности посредством обеспечения ребенку возможностей предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, поделке, рассказе);
- историко-художественное (изучение истории искусства, воспитание ценностного отношения к искусству и к историческому прошлому, вовлечение ребенка в художественно-эстетическую деятельность, создание прекрасного своими руками)
- патриотическое направление (формирование ценностного отношения к культурно-историческому наследию региона, достижениям выдающихся деятелей Красноярского края).

Непосредственно в самом ДОУ создан мини-музей со сменными экспозициями. В мини-музее совместно с детьми и родителями организуются экспозиции, посвященные родному городу, его архитектуре и истории, его достопримечательностям, периодически оформляются выставки народного и декоративно-прикладного искусства, а также выставки кукол (народные, театральные, современные; в старинной и национальной одежде) и игрушек. Периодически в мини-музее ДОУ оформляется экспозиции из детских работ, где каждый ребенок может выступить в роли «творца» музейных предметов. Кроме того в мини-музее ДОУ проводятся занятия по подготовке детей к посещению музея, где воспитатель и музейный педагог в форме игры готовят детей к восприятию музейных экспонатов, создают определенный эмоциональный настрой; а также занятия по закреплению музейных впечатлений.

Если в прошлом музей, как институт социальной памяти, стоял на позиции преимущественно памяти, считая своей первоочередной задачей «погружение» в глубины истории и культуры, то постепенно, не отрекаясь от этого своего предназначения, он начал выполнять миссию социализации и образования подрастающего поколения. Он стал обсуждать в форме увлекательной игры, эксперимента или творческого самовыражения важные для самих детей или актуальные в плане их развития и становления темы.

При этом, по мнению исследователей, музейный предмет, который рассматривается музееведением прежде всего как подлинник, обладающий большой научной, мемориальной, исторической и художественной значимостью, с точки зрения музейной педагогики не всегда должен соответствовать этому требованию. Музейный предмет, с которым в определенных условиях музейно-педагогической деятельности необходим непосредственный контакт, должен, прежде всего, сохранять знаковость, образ-символ определенной эпохи, культуры, определенной позиции творца (Т.Н.Панкратова, И.М.Реморенко).

Названными положениями мы руководствовались, создавая и организуя непосредственно в самом ДОУ детский мини-музей. В мини-музее детского сада создаются условия для коммуникации детей друг с другом, для

проявления активности детей, реализуя идею «hand’s on» (англ. - знание через руки). В этих словах, которые противоположны традиционному музейному запрету «руками не трогать» - суть детского музея. Дети могут взаимодействовать с предметами (трогать, исследовать) и проявить себя в творчестве (мастерить, рисовать, играть). Интерактивность (hand’s on) дает опыт личного соприкосновения с реальностью истории и культуры через предметный мир. Средством достижения этого является наличие предметов, стимулирующих ребенка (они могут не быть музейными предметами в строгом смысле этого слова). В этой связи в мини-музее ДОУ значимыми и приоритетными становятся «деятельностные» экспозиции, предполагающие «участие» и «погружение». Дети получают возможность действовать с музейным предметом и даже выступить в роли «творца» музейных предметов, поучаствовать в создании экспозиции, тем самым значительно расширяются рамки традиционных представлений о формах музейной коммуникации.

В музейном образовании приобретает значение не передача конкретного содержания, а создания специальных условий, где у ребенка появляется возможность выбирать личностно значимое содержание. Педагогу здесь не отводится роль всезнающего; его задача не давать однозначные ответы на все вопросы, а совместно с детьми искать пути к их решению или поставить эти вопросы, чтобы решать их всю жизнь. Музейный педагог не просто сообщает детям определенный набор знаний в связи с находящимися в экспозиции предметами, но и вступает в диалог с ними, побуждает к самостоятельному творческому поиску, в некоторых случаях выступает посредником между ребенком и музейным предметом. Кроме того, музейный педагог выступает и как организатор коммуникации между творцом и воспринимающим данный музейный предмет ребенком.

Образование дошкольников в музее целостное: задачи психолого-педагогической работы по формированию эмоционально-личностных, познавательных и коммуникативных качеств детей решаются интегрированно вместе с задачами, отражающими специфику каждого из выше названных направлений и образовательных областей. К примеру, экспозиция в музее и занятия, посвященные русской кукле, позволили «погрузить» детей в историческое прошлое, обратиться к различным формам русского фольклора, включить детей в игру и театрализацию, открыть «мастерскую» по изготовлению кукол из разных материалов (солома, мочало, дерево, лоскут, нитки и т.д.). Тем самым обеспечивалось целостное решение задач музыкально-эстетического, историко-художественного, эмоционального и социально-коммуникативного направлений.

Многие занятия заканчиваются в изостудии, где дети могут нарисовать «картину», расписать игрушку, изготовить куклу и т.д., что тоже позволяет инициировать возникновение ситуации «hand’s on», дающей наибольший эффект в работе с дошкольниками.

Таким образом, еще раз акцентируем внимание на специфичности деятельности детского музея, которая существенно отличается и от работы

традиционного музея, и от работы образовательного учреждения доминирующей направленностью на развитие личности ребенка через его общение с предметом; интерактивными, адресными, диалоговыми, проектными методами – от первого; невербальным характером общения как ведущим, избирательностью содержания; субъект-субъектными отношениями, мультисенсорным опытом общения с предметом при вариативности и свободной форме образования - от второго.

В целом, музейную педагогику мы рассматриваем как конструктивную альтернативу традиционной организации образовательного процесса ДОУ. Она предоставляет ребенку возможность выбора значимого содержания, возможность индивидуального отношения к предлагаемым знаниям и ценностям в зависимости от личностных эмоциональных, интеллектуальных и др. особенностей, дает возможность ребенку реализовать потребность в свободном выборе своих действий. В отличие от традиционных подходов музейное образование осуществляется через расширение чувственно-эмоционального опыта ребенка, развитие способности к ценностному переживанию, эстетической реакции и т.д. Образование в музее происходит в особой, эстетически значимой информационно насыщенной предметно-пространственной среде, где ребенок ощущает свою сопричастность к культуре и возможность диалога с ней. Таким образом, Музейная педагогика дает возможность ребенку представить, почувствовать целостную картину мира и себя в этом мире.

Литература

1. Реморенко И.М. Гуманитарная культура как ценностный ориентир образования. // Профессиональное образование в Сибири. 2000. №1.
2. Панкратова Т. Н. Разговор на языке вещей. Упр. шк.: Еженед. прил. к газ. "Первое сентября". - 1998. - №9. С. 14-15

СИНИЦЫНА М.С.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ПОНИМАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Современный этап в развитии методической науки характеризуется все более усиливающимся вниманием к проблеме понимания текста. Интерес к тексту, к процессам, лежащим в основе его понимания, существует достаточно давно. Художественный текст может рассматриваться как звено, с помощью которого осуществляется связь изучения основных разделов науки о языке (лексики, фонетики, морфологии, синтаксиса и др.) с приобщением школьников к национальной культуре, к тем «безукоризненным образцам», какими являются произведения русской классики. Однако в условиях развития коммуникативно-ориентированного метода обучения художественные тексты оказались забытыми, вышли из поля зрения методистов, педагогов-практиков, хотя именно художественные тексты несут в себе огромное многообразие общечеловеческих проблем и смыслов, которые необходимо вдумчиво воспринять. Реальность отторжения детей и молодежи от глубокого чтения, формальное отношение к

произведениям величайших писателей является серьезной проблемой. Отсутствие взаимодействия с представленными в литературе и искусстве смыслами и ценностями обедняет индивидуальный процесс личностного роста. Способность самостоятельного смыслового чтения остается при этом почти совершенно не развитой.

В настоящее время, развивающее обучение является одной из центральных областей педагогической деятельности. Исследование развития важной и сложной способности смыслового понимания произведений литературы самого по себе и как средства развития личности и воспитания является остро актуальной задачей развивающего обучения. Но в изучении развития в обучении смыслового понимания художественных текстов она до сих пор не имеет фундаментальных разработок, если не считать отдельных исследований. Структура понимания и психолого-педагогические условия, помогающие пробиваться к смыслам художественного текста, остаются недостаточно изученными. В силу этого люди приучаются воспринимать только то, что в произведении лежит на поверхности, и полагают это единственно возможным актом чтения.

Интерес к проблеме смыслового понимания художественной литературы вызван тем, что ее решение позволяет преодолеть угасание потребности во вдумчивом, не поверхностном чтении. Это становится возможным благодаря тому, что смысловое понимание исключает позицию читателя как потребителя готового текста. Оно является фактором взаимодействия, открывающего доступ к смыслам художественного текста и тем самым приводящего в движение ценностно-смысловую сферу личности. Столь широкие возможности порождают и трудности в работе над проблемой, особенно когда она затрагивает такую категорию детей как дети с интеллектуальным недоразвитием. Поскольку у детей с умственной отсталостью в большей степени страдает познавательная сфера, что соответственно влечет за собой недостатки понимания, осознания учебного материала, различных текстов, притом, что понимание текста является одним из важнейших видов познавательной деятельности [7].

Исторически сложилось так, что еще в конце прошлого столетия проблема понимания стала в центре внимания особого психологического направления – понимающей психологии. Затем к ней обращались многие ученые (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Ж. Пиаже и др.). Несмотря на кажущуюся ясность влияния понимания на усвоение нового, до сих пор в этой проблеме много неизученного. Более того, процесс обучения младших школьников изобилует рядом противоречий, от разрешения которых зависят успехи умственного развития личности на этом этапе онтогенеза.

Во-первых, «взрыв дидактики» (А.Н. Леонтьев) подчас оторван от осмысления дифференциации обучения и трудностей, которые испытывают дети в усвоении программного учебного материала.

Во-вторых, субъект - субъектный характер обучения чаще декларируется, нежели реально осуществляется. Школьник и поныне остается один на один в своем процессе познания.

Наконец, учитель остается предметником, «дающим» знания. Процесс их «встраивания» (Л.С. Выготский) в субъектный опыт ученика на основе его понимания не эксплицирован. Педагог чаще всего оценивает результаты усвоения. И даже психолого-педагогический мониторинг умственного развития заключается в фиксации усвоенных знаний, умений и навыков, а также индивидуальных свойств личности в разные периоды обучения. Сам процесс развития остается нераскрытым.

Следует отметить и то, что усвоение и понимание учебного материала практиками трактуется идентично, да и в научной литературе в эти понятия вкладывается порой одно и то же содержание. «Белым пятном» остаются как категория понимания (его сущность, процесс, движущие силы), так и особенности проявления в учебном процессе.

Неясно соотношение таких понятий, как «понимание», «познание», «осмысление», «умственное развитие», «обучаемость» и пр.

Умственное развитие учащегося с нарушением интеллектуального развития в личностно-ориентированной модели вариативного образования является центральной проблемой, особенно в начальной школе. Именно в ней закладываются структуры познавательной деятельности, формируются когнитивные стратегии и мотивационные основы учения. Однако они не появляются спонтанно, независимо от реального процесса обучения на уроке, где учитель регулирует переход от незнания к знанию, управляя умственным развитием школьников. Для этого необходимо знать движущие силы, механизмы усвоения учебного материала, то, как ученик способен постичь его смысл и значение. Иными словами, чтобы управлять умственным развитием учащихся, учителю необходимо опираться на понимание ими не только его воздействий, но и учебной информации.

С точки зрения педагогики, понимание – это активный мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека [5]. Различаются три версии понимания:

1. как непосредственное усмотрение «внутренним взором» реальности человеческой жизни;
2. как познание-переживание другого в собственном внутреннем опыте через данные извне знаки;
3. как развертывание самопонимания через расширение жизненного контекста и его постоянное переистолкование.

Понимание рассматривается как вторая ступень усвоения знаний учащимися после восприятия в процессе обучения. Усвоение – овладение человеком в процессе обучения действиями, понятиями, формами поведения, выработанными обществом [6].

Что же касается «познания», то в целом его смысл схож с сущностью такого понятия, как «понимание». Познание – это процесс отражения и

воспроизведения действительности в мышлении человека, обусловленный развитием общественно-исторической практики, результатом которого является новое знание о мире [6]. В случае специально организованного познания, оно составляет сущность учебно-воспитательного процесса.

С точки зрения психологии, понимание – способность личности осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь. Понимание рассматривается как одна из целей познания и обучения [3].

В связи с этим, сложность явления порождает принципиальные ограничения возможностей управления смыслопониманием. Закономерно возникает непростой вопрос о его границах.

Вместе с тем отнюдь не ощущается снижение интереса к проблеме смыслового понимания текстов. Заинтересованность педагогов, психологов, литературоведов в решении этой проблемы огромна. По результатам Международной программы аттестации учащихся (Programme for International Student Assessment - PISA), проведенной в 2004 г., российские тинэйджеры поделили с детьми из Турции и Уругвая 32 - 34 места (из 41) по уровню понимания текстов, в том числе художественных. По сравнению с первым обследованием 2000 г. их результаты ухудшились [2]. Отсюда очевидна потребность в определении смыслового, осмысленного чтения в качестве основного понятия в области развивающего обучения. Эта потребность определяет задачу построения концепции смыслового чтения, его структурно-функциональной организации, способов освоения в учебном процессе. В конечном итоге речь идет о необходимости построения модели развивающего обучения чтению.

К.Д. Ушинский, основоположник методики классного чтения, видел одну из задач обучения в том, чтобы приучить детей к самостоятельной беседе с книгой, выдвигал два требования при чтении художественных произведений: «первое, чтобы дети поняли образцовое произведение, и второе, чтобы они его почувствовали» [8, с. 483].

В трудах М.А. Рыбниковой ученик предстал как активное действующее лицо, как «фактор методики». Разработанная ею методическая система основана на закономерностях усвоения детьми литературы и организации их деятельности. Путь к воспитанию квалифицированного читателя, по мнению Рыбниковой, проходит через анализ произведения, оттачивающий остроту познающей мысли, и через собственное творчество учащихся.

Поскольку художественный текст можно трактовать по-разному, то в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии. М.П. Воюшина полноценное восприятие понимает, как способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев, определять авторскую позицию. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития [4].

О.И. Никифоровой были определены следующие уровни восприятия художественного произведения: понимание его предметной стороны; понимание подтекста и системы художественных образов и, наконец, осмысление идейно-образного содержания произведения, приводящее к оценке прочитанного, к осознанию главных мыслей произведения, к раскрытию мотивов, отношений.

Можно проследить возрастную динамику понимания художественного текста, которая может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки.

В свою очередь, понимание смысла является очень сложным процессом, поскольку оно есть проникновение в разные сферы - в смысл описанных поступков и событий, в смысл, вкладываемый автором в свое произведение, и, что особенно важно, оно зависит от того мотива, который имеет для читателя само чтение данного произведения. В зависимости от так или иначе мотивированного отношения читателя к тексту, к его героям, к событиям, к автору, к чтению вообще и т.д. возможна та или иная степень проникновения в смысл произведения (Н.Г. Морозова).

Таким образом, понимание литературного произведения включает в себя интеллектуальный и эмоциональный компоненты. Только их единство может обеспечить полноту понимания художественного образа [4], который составляет основу художественного текста. Поскольку для адекватного его понимания недостаточно только иметь достаточно сформированную познавательную сферу, необходим и определенный уровень развития эмоций, в частности умение сопереживать, сочувствовать герою, что в свою очередь также требует особого подхода к развитию детей с интеллектуальными нарушениями.

Также необходимо отметить, что при работе с текстом мы улавливаем нечто гораздо более сложное, чем эмоциональное состояние автора и самого текста, и проходим через гораздо более сложный процесс, чем интеллектуальный вывод из прочитанного. Мы проникаем в личностное отношение людей. Мы становимся на их точку зрения, проникаемся важностью происходящих фактов. Мы непосредственно воспринимаем (и сами переживаем по-своему) происходящие события. Вот это и значит, что мы в той или иной мере проникаем в их смысл.

Текст, как известно, можно рассматривать с двух позиций: первая состоит в рассмотрении его характеристик как готового продукта, созданного автором. Согласно второй, текст рассматривается не как готовый продукт, а как процесс конструирования читателем собственного смысла на основе читаемого [2].

Отношение к тексту как к явлению статичному практически себя исчерпало. В связи с этим следует во многом пересмотреть как научно-теоретические взгляды на проблему, так и базирующиеся на них методики.

Необходимо говорить о тексте не как о продукте, а как о процессе. Текст динамичен, а не статичен, он содержит в себе не смысл как таковой, а лишь потенциал для его развития, реализуемый в процессе диалога автора и читателя (В.А. Пищальникова, Ж. Делез, H.G. Widdowson, W. Kintsh, T.A. van Dijk, M. Hoey и др.).

Традиционный, практикуемый в школе подход к тексту рассматривает его преимущественно как продукт деятельности автора, содержащий единственно верный смысл, подлежащий извлечению и усвоению, что Г.И. Богин называет «антирефлективной установкой массовой школы», что также можно отнести и к специальной (коррекционной) школе, в то время как текст обретает смысл только при условии активной, творческой позиции читателя как участника диалога [2].

Диалогичность процесса чтения признается представителями разных областей знаний, изучающих текст, и проблема общения автора и читателя ставится разными науками: философией, литературоведением, психологией, методикой. Попытки ее решения предпринимались многими исследователями: Л.С. Выготским, В.Ф. Асмусом, П.М. Якобсоном, Л.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, ММ. Бахтиным, Ю.Б. Боревым, А.И. Новиковым, О.Л. Каменской, Н.С. Болотновой, В.С. Библером, Т.В. Холостовой и др.

Художественный текст сам по себе не может воздействовать на читателя. В действительности эту функцию выполняет «реальный целостный акт активно ответного понимания», - идея М.М. Бахтина, особо значимая в приложениях к обучению чтению литературно-художественных произведений. Вне понимания авторских смыслов и вне ответа автору возможности учащихся в художественном познании будут сильно ограничены, особенно учащихся с нарушением интеллектуальной деятельности. В трудах М.М. Бахтина понимание литературного текста представлено как сложный и творческий процесс: «Понимать текст так, как его понимал сам автор данного текста. Но понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер» [2, с. 396].

Отдельные стороны понимания были затронуты различными авторами. Так, ученые рассматривали его как мыслительный акт (А.В. Брушлинский, 1970; М.М. Вахрушев, 1956; В.В. Знаков, 1986; Г.С. Костюк, 1957; А.М. Матюшкин, 1973 и др.), соотношение смысла и значения (Л.С. Выготский, 1982, 1983, 1984; Л.П. Доблаев, 1965, 1967, 1972; А.Н. Леонтьев, 1957, С.Л. Рубинштейн, 1939, 1994 и др.), диагностический критерий обучаемости и умственного развития (П.Я. Гальперин, 1966, 1972; В.В. Давыдов, 1958, 1970; Л.В. Занков, 1968, 1973; З.И. Калмыкова, 1954, 1958; А.М. Матюшкин, 1973, 1984, 1993; Н.А. Менчинская, 1955, 1962; Н.Ф.Талызина, 1975; Д.Б. Эльконин, 1962, 1974; И.С. Якиманская, 1959, 1979, 1985, 1995 и др.).

Объектом изучения являлось понимание содержания учебной информации, в том числе текста (В.К. Бубнова, 1955; Л.П. Доблаев, 1970, 1983; В.Я. Топычканов, 1958, 1966).

В области специальной педагогики проблемой понимания литературных текстов учениками с интеллектуальным недоразвитием занимались В.Я. Василевская (1961), З.Н. Смирнова (1985) и Н.Г. Морозова (1947); Н.К. Сорокина (1977), А.К. Аксенова (1987, 2004) и Н.Г. Галунчикова (1987); Г.М. Гусева (1983) и др.

Некоторые авторы изучали особенности понимания фактического содержания и идеи художественного произведения (Н.К. Сорокина), другие − рассматривали специфику понимания художественного текста в зависимости от его композиционных особенностей и полноты раскрытия авторского замысла (В.Я. Василевская), третьи − раскрывали зависимость уровня понимании лирических произведений от вариантов их представления (З.Н. Смирнова), а также на основе полученных данных некоторыми авторами были разработаны методики работы с произведениями различных жанров (А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова, Г.М. Гусева) [1].

Следует подчеркнуть, что в исследованиях названных авторов акцент в основном был сделан на понимании информационного и смыслового планов текста, а «эмоциональная» составляющая художественного произведения не была предметом специального исследования. Между тем, целостное понимание художественного текста предполагает не только усвоение его содержания, но и формирование определенного эмоционального отношения к читаемому.

Анализ литературы показывает, что понимание исследовалось в основном у учащихся с нормальным интеллектуальным развитием среднего и старшего возраста, которые с помощью самонаблюдения раскрывали его особенности. Кроме того, состояние проблемы понимания имеет две тенденции: изучение его особенностей и влияние понимания на умственное развитие, что в свою очередь не дает полноценных сведений обо всей сущности остро стоящей проблемы современности.

Литература

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Бахтин М.М. Проблема текста // Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
4. Васильева М.С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская – М.: Педагогика, 1997. – 215 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд. – М.: «Академия», 2005. – 176 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

7. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: «Академия», 2000. – 400 с.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

СУРЖАНСКАЯ В.А.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

Реформирование жизни современного украинского общества неизменно ведет к модернизации подготовки специалистов в разных областях. Так, в 2002 году в квалификационный перечень профессий, принятых в Украине, была введена профессия – социальный педагог. Довольно проблематично, но, тем не менее, происходит внедрение должности социального педагога в штатное расписание дошкольного образовательного учреждения, и соответственно вносятся изменения в учебные планы подготовки бакалавров и магистров по специальности «Социальная педагогика».

С 2012-2013 учебного года студенты четвертого курса ХНПУ имени Г. С. Сковороды начали изучать курс под названием «Социально-педагогическая работа в дошкольном образовательном учреждении». Цель курса – подготовить будущих специалистов к исполнению служебных обязанностей социального педагога ДОУ. Учебный курс решает следующие задачи:

1. Познакомить студентов с теоретическими основами социально-педагогической работы социального педагога ДОУ (принципами деятельности, функциями, должностными обязанностями, направлениями деятельности);

2. Дать знания об особенностях социальной адаптации детей дошкольного возраста; методику формирования основ здорового способа жизни детей-дошкольников; познакомить с особенностями работы с одаренными детьми.

3. Сформировать представление о специфике организации социально-педагогической работы с льготным контингентом детей дошкольного возраста, особенностями функционирования инклюзивных групп в детском саду. Раскрыть особенности организации жизни и воспитания детей в специальных ДОУ.

4. Познакомить с документами, которые должен вести социальный педагог ДОУ.

Курс «Социально-педагогическая работа в дошкольном образовательном учреждении» рассчитан на 10 часов лекционных занятий, 18 часов практических занятий, 16 часов индивидуальной работы студентов. Заканчивается изучение курса зачетом.В процессе работы студенты изучают следующие темы:

Таблица 1

Программа учебной дисциплины

ВВЕДЕНИЕ	
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ 1.СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ ДОУ	
Тема 1.	Социальный педагог ДОУ: принципы, направления, функции, должностные обязанности.
Тема 2.	Социально-педагогическая поддержка детей дошкольного возраста.
Тема 3.	Социальная адаптация детей к детскому саду.
Тема 4.	Формирование социальной компетентности детей-дошкольников.
Тема 5.	Технология социальной паспортизации группы ДОУ.
Тема 6.	Планирование работы социального педагога ДОУ.
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ЛЬГОТНЫМ КОНТИНГЕНТОМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Тема 7.	Общение с детьми раннего возраста и коррекция негативных проявлений поведения.
Тема 8.	Организация жизни и воспитания детей дошкольного возраста в инклюзивных группах ДОУ.
Тема 9.	Социальный педагог в специальных ДОУ.
Тема 10.	Негативные проявления поведения детей дошкольного возраста.
Тема 11.	Гиперактивные дети.
Тема 12.	Особенности социально-педагогической работы с проблемными семьями.
Тема 13.	Технология социально-педагогической помощи семьям, которые попали в тяжелые жизненные обстоятельства.
Тема 14.	Технология создания творческих заданий в работе с одаренными дошкольниками.

В процессе преподавания курса используется комплекс разнообразных методов обучения, среди которых:

- Лекции с использованием мульимедиа (лекции-визуализации, видео);
- Самостоятельное изучение предложенной основной и дополнительной литературы.
- Работа в сетиИнтернет. Для того, чтобы расширить доступ студентов к информации, еще в 2007 году нами был создан авторский сайт о воспитании детей с рождения и до школы http://doshkolyata.com.ua. На его страницах выложена как теоретическая, так и практическая информация для широкой аудитории посетителей. В связи с чтением нового курса на сайте создан новый раздел – «Социальный педагог ДОУ» http://doshkolyata.com.ua/category/stranichka-socialnogo-pedagoga/.
- Работа с папками методического обеспечения учебной дисциплины;
- Работа с вопросами, вынесенными на самостоятельное изучение;
- Постепенное накопление тематических папок по учебной дисциплине;

- Консультации. Для оперативной связи со студетами за пределами учебной аудитории, предлагаются координаты преподавателя в нескольких социальных сетях: https://twitter.com; http://vk.com; http://www.facebook.com; http://odnoklassniki.ru и через авторский сайт http://doshkolyata.com.ua.

Студентам, претендующим на высокие баллы по предмету предлагается тематика индивидуальных учебно-исследовательских заданий, а также задания для самостоятельной работы.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

ЗНАТЬ:

- Принципы деятельности социального педагога ДОУ;
- Должностные обязанности социального педагога ДОУ;
- Функции и направления деятельности социального педагога ДОУ;
- Особенности организации образовательного процесса ДОУ и место социально-педагогической работы;
- Специфику работы специальных ДОУ.

УМЕТЬ:

- Работать с научной и периодической литературой по учебной дисциплине, пользоваться источниками Интернет;
- Формировать социально принятые формы поведения и способы общения у детей дошкольного возраста как фундамента будущей социально позитивной личности, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- Создавать условия для минимизации причин и следствий кризисной ситуации, предоставлять возможности для ликвидации источников неблагополучия, форсировать способность семьи самостоятельно решать проблемы и выполнять присущие ей функции;
- Организовывать жизнь детей в инклюзивных группах и специальных ДОУ;
- Работать с одаренными детьми дошкольного возраста;
- Вести деловую документацию социального педагога.

БЫТЬ ЗНАКОМЫМ:

- С основной литературой для организации работы с детьми дошкольного возраста;
- Основными документами, которые должен знать социальный педагог;
- Ответственностью социального педагога.

Таким образом, введение курса «Социально-педагогическая работа в дошкольном образовательном учреждении» в процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов позволит расширить профессиональные знания и практические навыки студентов, поможет им накопить теоретико-практический материал для будущей профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста.

ТВЕРСКАЯ О.Н.

ПОНЯТИЕ «ГОТОВНОСТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ» В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Приоритетность общечеловеческих ценностей является духовной основой современного образования, которую составляют принципы справедливости, равенства, возможность достойного устройства общественной и личной жизни, негативное отношение к дискриминации и эксплуатации. В таких условиях в качестве основной функции образования выступает реализация возможностей человека, обеспечение его достойного существования и свободного развития. Данная мысль находит подтверждение не только в теоретических исследованиях, но и является одной из основополагающих в законодательной базе российского образования.

Особо хочется отметить, что образование стало рассматриваться не как дискриминационный процесс отбора и успешного развития меньшинства, а как развитие потенциальных возможностей каждого, в том числе и ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП). Налицо появление единых стратегических целей развития личности как в системе общего, так и в системе специального образования. По справедливому мнению И.Ф. Дементьевой, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульги, педагогическая активность должна быть направлена на более полную самореализацию и социализацию детей с ООП, на максимально возможное включение их в жизнь общества и социальные отношения, на преодоление изолированности, замкнутости их существования, а это, в свою очередь, обусловливает, помимо медико-психологического сопровождения, необходимость усиления социально-педагогической составляющей в работе с различными категориями детей, имеющими ограниченные возможности здоровья, и вследствие этого – особые образовательные потребности.

В задачи нашего исследования входило:

1. Выявление степени разработанности исследуемой проблемы в философской, психолого-педагогической литературе и теоретическое обоснование возможности развития готовности к самореализации детей с особыми образовательными потребностями.

2. Определение содержания понятия «готовность к самореализации ребенка с особыми образовательными потребностями» в контексте взаимосвязи основных категорий общей и специальной педагогики: «компенсация», «адаптация», «социализация», «коррекция», «реабилитация».

1. Выделение компонентов и уровней готовности к самореализации ребенка с особыми образовательными потребностями, разработка их содержательных характеристик.

Само понятие «готовность к самореализации ребенка с особыми образовательными потребностями» было рассмотрено нами в контексте взаимосвязи основных категорий общей и специальной педагогики

(«компенсация», «адаптация», «социализации», «реабилитация», «коррекция»).

В работах М.Е. Бурно, И.Ф. Дементьевой, А.Н. Колесина, И.И. Мамайчук, Л.Я. Олиференко, Л.Н. Петровой, О.В. Платоновой, Т.И. Шульги, М.Л. Шипицыной и других авторов отмечается, что вопрос о развитии готовности детей с ООП к саморазвитию и самореализации не является традиционным для коррекционной педагогики и специальной психологии. Вместе с тем в косвенном, фрагментарном виде имеет место его постановка в данной области знаний, а также в ряде других областей: в общей, возрастной и социальной педагогике, в теории и методике социально-культурной деятельности. Исследователи обращаются к вопросу развития готовности к самореализации в контексте таких проблем, как социализация и социальная адаптация личности в условиях аномального развития, формирование личности ребенка с отклонениями в развитии и его социальная поддержка, интеграция в общество. Современная теоретическая и практическая разработка данных проблем обусловлена характером социокультурной ситуации и «логикой развития социально-педагогического знания, утверждающего необходимость формирования педагогических систем, в комплексе обеспечивающих развитие личности в единстве и взаимодополняемости процессов социализации и самореализации», т.к. личность является субъектом социализации и активным субъектом саморазвития (С. Ю. Татаренко, 2004).

Обобщенный анализ по данной проблеме, положенный нами в основу разработки теоретических и реализации практических аспектов развития готовности к самореализации ребенка с ООП, показал, что развитие ребенка с ООП подчиняется общим законам формирования психики и личности человека (П.Я. Трошин, Л.С. Выготский и его последователи: Т.А. Власова, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.), а это позволяет говорить о наличии у него способности к самореализации. Потребность в самореализации как проявлении и утверждении себя среди окружающих и потребность в социализации как возможности «вписаться» в мир, найти в нем собственное место и быть принятым являются двумя основными потребностями, в которых осуществляется основной план саморазвития человека (И. Демакова, 1999).

В исследованиях А.Г. Асмолова, М.И. Гинзбурга, Е.И. Исаева, Б.Д. Парыгина, Л.А. Рудкевича, Е.Ф. Рыбалко, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна и др. подчеркивается, что для самореализации, как и в целом для процесса социализации, характерны длительность, этапность, уровневость. Это дало основание для конструирования воспитательного процесса в условиях образовательного учреждения, ориентированного на максимальное раскрытие способностей и возможностей, активизацию индивидуальности растущих детей, для определения ступени «персонализации» как времени развития их готовности к самореализации. Об успешной социализации свидетельствует, с одной стороны, социальная адаптация ребенка с ООП, а с другой – его самореализация. Наличие

специфических закономерностей развития ребенка с ООП определяет специфику процесса его самореализации, которая в значительной степени опосредована природными (в том числе первичный дефект, тяжесть нарушения и время его возникновения) и социальными (включая направления проявления «социального вывиха») факторами, что, безусловно, требует создания специальных дополнительных условий для развития его готовности к самореализации и стимулирования этого развития. В то же время, установленная исследователями необходимость включения дополнительных компенсационных механизмов социализации для детей с особыми образовательными потребностями позволила нам сделать предположение о том, что специальная организация процесса развития готовности к самореализации, понимаемой как «творчество самого себя и своего мира», как «обладание «материалом» своего собственного бытия», может выступать необходимым для ребенка с ООП компенсаторным механизмом, обеспечивающим эффективность его социального развития и процесса социализации в целом. **Готовность к самореализации ребенка с ООП**необходимо рассматривать как устойчивое интегральное качество его личности, позволяющее ему активно относиться к окружающему миру и самому себе, несмотря на имеющиеся нарушения развития, проявляющееся в возможности реализации себя в деятельности, что дает основание отнести его к компенсаторным механизмам, обеспечивающим максимально возможную для данного ребенка интеграцию в социум.

Теоретический анализ показал, что развитию готовности к самореализации и компенсации на психологическом уровне свойственно протекание на одних и тех же уровнях осознанности, они опираются на идентичные механизмы (Х. Алиева, М.Г. Заборская, К.К. Платонов, Р.Д. Санжаева, А.И. Санниковой, В.П. Симонова и др.). Это позволяет сделать вывод о возможности их активного использования для оптимизации компенсаторных процессов у детей с нарушениями в развитии в ходе реализации реабилитационных мероприятий. Кроме того, мы видим возможность объединения процесса решения данных задач, учитывая общность целей образовательного и реабилитационного процессов, а также семейного воспитания. На социально-психологическом уровне компенсации критерием ее успешности является «качество жизни», в компонентный состав которого входит самореализация, а это значит, что от варианта самореализации (благоприятный – неблагоприятный) зависит успешность компенсации (Л. И. Аксенова, Н.М. Назарова, Г.С. Никифоров, А.А. Хилько и др.). На социальном уровне компенсации также есть основания рассматривать успешность компенсации нарушений у детей с ООП на основе идеи развития готовности их к самореализации.

При анализе категории «адаптация» было выявлено, что психическую адаптацию как процесс оптимального соотношения личности и окружающей среды необходимо рассматривать как важный фактор личностного развития, в том числе и готовности к самореализации (Ф.Б.Березин). Следовательно, процессы коррекционно-развивающей работы, содействующей

формированию оптимального соотношения личности ребенка с ООП с окружающей средой, и развития готовности к самореализции имеют взаимообусловленный характер.

Таким образом, нами аргументированно доказано, что в процессе реабилитации и коррекции возможно развитие готовности к самореализации ребенка с ООП, т.к. принципы и условия организации реабилитационного и коррекционного процесса, их формы, отдельные методы, технологии, средства могут способствовать эффективному развитию готовности к самореализации ребенка с ООП, если в качестве целевой установки процесса реабилитации и коррекции будет выступать ориентация на содействие их наиболее полной самореализации и постоянному самосовершенствованию. Вариативность и уровневая организация реабилитационного процесса выступает основанием для выбора эффективных, с точки зрения содействия самореализации детей, социальных институтов, в которых будет осуществляться реабилитация, видов деятельности и характера отношений, а также наиболее адекватных для этого видов реабилитации в соответствии с проблемами, потребностями и возможностями ребенка с ООП и его семьи. Учитывая характер модально-неспецифических закономерностей развития детей с ООП (в частности, разнообразные затруднения в сфере общения, деформация системы отношений ребенка с ближайшим окружением, более высокая вероятность появления разнообразных личностных дисгармоний и др.), а также структуру готовности в личностном аспекте к какому-либо виду деятельности (куда входит эмоционально-волевой компонент) и общность протекания на одних и тех же уровнях осознанности, с опорой на идентичные механизмы компенсации на психологическом уровне и готовности к самореализации, считаем, что методы психологической реабилитации детей с ООП могут также обеспечивать развитие их готовности к самореализации.

В ходе исследования на основе анализа психолого-педагогической литературы были: 1) выделены уровни готовности к самореализации ребенка с ООП (высокий, средний, низкий); 2) определены компоненты готовности к самореализации ребенка с ООП; 3) описаны критерии уровней готовности к самореализации детей с ООП. Обобщенная характеристика компонентов готовности к самореализации детей с ООП и критериев уровней их готовности к самореализации представлена в *Таблице 1.*

Таблица 1

Критериальные характеристики уровней готовности к самореализации детей с ООП

Компоненты готовности	Критерии	Уровни готовности к самореализации детей с ООП		
		Низкий (не выражена)	Средний (выражена)	Высокий (ярко выражена)

Мотиваци онный	Внимание к вопросу и внутренняя необходимость (потребность) в самореализации	Внимания к вопросу самореализации нет; ценностное отношение к вопросу самореализации отсутствует	Избирательное внимание к вопросу самореализации в определенных сферах	Устойчивое внимание к вопросу самореализации, понимание необходимости самореализации, наличие устойчивой потребности в этом
Знание-вый	Знания о индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием	Знания об индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием, отсутствуют или поверхностные	Знания о индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием, общие	Знания о индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием, глубокие
	Знания о феномене самореализации и осознание себя активным субъектом самореализации	Знания о феномене самореализации отсутствуют или поверхностные, нет осознания себя активным субъектом самореализации	Знания о феномене самореализации поверхностные; имеется осознание себя активным субъектом самореализации в отдельных сферах	Знания о феномене самореализации достаточные; имеется осознание себя активным субъектом самореализации
	Знания о возможности самореализации и об условиях её достижения в ситуации нарушенного развития	Знания о возможности самореализации и об условиях её достижения в ситуации нарушенного развития отсутствуют	Наличие отдельных знаний и представлений о возможности самореализации и о некоторых условиях её достижения в ситуации нарушенного развития	Наличие систематических знаний и представлений о возможности самореализации и об условиях её достижения в ситуации нарушенного развития

Процессуально деятельностный	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровые, с ООП) и взрослыми	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровые, с ООП) и взрослыми не сформировано, наблюдается стремление к одиночеству или избегание контактов	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровые, с ООП) и взрослыми частично сформировано, наблюдаются трудности в общении с незнакомыми людьми	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровые, с ООП) и взрослыми сформировано
	Умение активно включаться в деятельность	Умение активно включаться в доступные виды деятельности отсутствует	Умение активно включаться в некоторые доступные виды деятельности сформировано	Умение активно включаться в доступные виды деятельности сформировано
	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности отсутствует	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности наблюдается в определенных сферах	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности сформировано
Эмоционально–волевой	Отношение к себе, уровень притязаний	Заниженная оценка своих возможностей, низкий уровень притязаний, объясняемый болезнью, неуверенность в своих силах, беспомощность	Самооценка не всегда адекватна, нестабильное эмоциональное состояние	Адекватная оценка своих возможностей
	Отношение к другим	Отношение к близким взрослым потребительское, иногда агрессивное	Отношение к близким взрослым доброжелательное, ориентация на их мнение	Отношение к другим доброжелательное
	Уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	Повышенный уровень тревожности	Низкий уровень тревожности, его повышение в незнакомой ситуации общения или новых видах деятельности

Рефлексивный	Рефлексивный анализ своей деятельности	Рефлексивную деятельность осуществлять не умеет, потребность в самоанализе отсутствует, дает неадекватную оценку своей деятельности; внешние обстоятельства (чаще всего болезнь) рассматриваются как причина личных неудач.	При внешнем побуждении рефлексивная деятельность осуществляется, часто затрудняется в адекватной оценке своей деятельности, занижает свои возможности; причины достижений иногда осознает как результат собственных усилий, причины неудач осознает как результат влияния внешних обстоятельств (чаще всего болезнь)	Рефлексивную деятельность осуществляет, устойчивая потребность в самоанализе, понимание его значимости; адекватная оценка своей деятельности; практически всегда объективный анализ причин собственных достижений и неудач

ФЕДОСЕЕВА Е.С.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

В настоящее время с целью обеспечения эффективности образования особую значимость приобретает акцент на двух взаимосвязанных принципах – непрерывности и преемственности. Опыт нашей исследовательской работы с учащимися начальной школы, которые начиная с дошкольного периода, воспитывались по системе личностно ориентированного образования, показал наиболее высокие результаты в формировании личностной саморегуляции.

Ситуации, представленные в рамках данного подхода, позволяют изменить позицию педагога в учебном процессе благодаря введению иной системы отношений основанной на принятии личности каждого ученика, отношении к нему как к равноправному участнику совместной деятельности. Именно партнерство обеспечивает создание таких отношений между педагогом и учащимися, когда последние могут на равных участвовать в выработке мероприятий, осуществлении совместных действий.

Значимым положением для нашего понимания сущности личностной саморегуляции является утверждение Л.И. Божович: «Предметом личностной регуляции являются не столько действия, направленные на преобразования в предметном мире, сколько действия, направленные на

преобразования отношений человека (отношение к другим людям, к самому себе и к тем видам деятельности, к которым он оказывается приобщенным).

Результаты нашего исследования позволили прийти к выводу о том, что личностная саморегуляция не сводится к выбору отдельных способов поведения, она состоит в формировании себя как личности, в отказе от негативных, сиюминутных эмоций, в способности отодвинуть свои эгоистические желания, ради достижения общей цели. Суть личностной саморегуляции младших школьников, имеющих трудности в обучении, состоит в добровольном стремлении постоянно соотносить свои действия, поступки, намерения с интересами других учащихся. На уроках младшие школьники учились действовать друг с другом, реагировать на состояние партнера, учитывать мнение каждого, сравнивать свои результаты с результатами сверстника. Это дало нам основание считать, что партнерские отношения, организованные в процессе учебной деятельности младших школьников, имеющих трудности обучения, являются важным условием формирования личностной саморегуляции.

Педагогический процесс по формированию личностной саморегуляции был представлен в целостности и последовательности четырех этапов. Реализация первого этапа педагогического процесса осуществляется на основе мотивационно-целевого компонента личностной саморегуляции. Цель этапа заключалась во включении ребенка в систему партнерских отношений со сверстниками для формирования потребности в совместном целеполагании. Для того чтобы цель была осознана и принята учащимся, необходимо было участие школьников не только в ее постановке, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения (повторить задание, наметить план), а так же в подкреплении положительным мотивом как внутренним личностным побуждением к действию, осознанной заинтересованностью в его завершении. Чтобы возбудить интерес, мы открыли перед учениками возможность нахождения цели, так как интересный учебный предмет становится сферой целей учеников, в связи с тем или иным побуждающим его мотивом. До тех пор, пока цель не стала самостоятельной побудительной силой, будет существовать разрыв между мотивами и целями. Объективные цели, заданные учителем, должны были стать целями и мотивами самого ученика. Ведь цель может выступать как чисто внешнее требование учителя. Внутренне ребенок ее не принимает, не удерживает, поэтому в ходе деятельности может произойти замена цели. Мы организовали работу таким образом, чтобы цель была принята и стала намерением каждого ученика.

Педагог на первом этапе формировал интерес к предстоящей деятельности, потребность в целеобразовании, фиксировал цели, которые ставят перед собой учащиеся, создавал систему личностно ориентированных ситуаций на основе диалога с младшими школьниками. Специфика работы состоит в том, чтобы обучить детей на основе осознания и принятия цели, заданной учителем, сформировать способность к совместному целеполаганию, умению практически реализовывать цель, составлять перспективное планирование деятельности, выделять основные этапы урока,

формулировать цель каждого этапа урока и иметь точное представление о результате деятельности. Стимулирование активности младших школьников осуществлялось благодаря системе педагогических средств: занимательность изложения материала (примеры, факты, опыты, яркие образы); эмоциональность речи педагога; дидактические игры; тематические беседы, работа с «Картой роста».

Второй этап был направлен на формирование эмоционально-волевого компонента личностной саморегуляции младших школьников. Его цель заключается в формировании у младших школьников эмоциональной устойчивости и волевой регуляции своего поведения в условиях партнерских отношений со сверстником. Эмоционально-волевая сфера является важной составляющей в формировании личности младшего школьника, так как учебная деятельность не будет эффективной, если его участники не способны в первую очередь распознавать внутренние ощущения и переживания, принимать и понимать эмоциональные переживания как свои, так и партнера. Функция педагога на данном этапе состояли в реализации личностно ориентированного подхода к учащимся, создании положительного эмоционального микроклимата внутри группы, отслеживании и регуляции эмоционального состояния детей в процессе деятельности. Основные средства были основаны на игровой деятельности детей и применялись после уроков. Проигрывание этюдов, игровые ситуации, упражнения, беседы, рисование эмоций, работа с «Азбукой эмоций», цветопись способствовали сплочению группы, проявлению эмпатии на основе осознания эмоционального состояния партнера. Азбука эмоций и рисование эмоций, которые мы предлагаем использовать, являются многофункциональными. С их помощью осуществлялось знакомство детей с основными эмоциями, пополнение словарного запаса словами, обозначающими эмоции и их оттенки, формируется умение распознавать эмоции других людей, их ощущения и переживания, управлять эмоциями, отслеживать изменения эмоционального состояния в процессе урока. Мы предлагали использование данных методик в различных вариантах. Азбука эмоций: показ изображения эмоции на карточке, изображение эмоции на лице по карточке, подобрать карточки с одинаковыми эмоциями, изображение эмоции на лице без зрительной подсказки. Рисование эмоций: рисунок на тему «Мое настроение сейчас», каждый рисует ту эмоцию, какую он хочет, после выполнения задания необходимо обсудить каждый рисунок с партнером, определить, какое настроение пытался передать автор, задание «Нарисуй настроение своего партнера», рисование эмоции, заданной педагогом. Рисунки могут быть как сюжетные, так и абстрактные, то есть настроение передается через цвет, характер линий, композицию различных элементов. Последние в большей степени способствуют отреагированию отрицательных эмоций, способствуют самовыражению личности. Рисование помогает обучать детей навыкам адекватного выражения эмоций и снять напряжение. Мимические и пантомимические этюды использовались для изображения эмоциональных состояний, знакомства с элементами выразительных движений: мимикой,

жестом, позой, походкой. В каждый урок педагогом в качестве своеобразного отдыха включался ряд этюдов. Они были короткими, разнообразными и доступными детям по содержанию. Содержание этюдов детям не читалось, а эмоционально пересказывалась предложенная в каком–либо этюде эмоциональная ситуация, которая являлась основой для создания множества вариантов на заданную тему.

Целенаправленная работа по формированию деятельностно-практического компонента личностной саморегуляции предполагала организацию третьего этапа эксперимента. Цель этапа заключалась в стимулировании партнерских отношений младших школьников для реализации волевых процессов в деятельностно-практическую сферу.

На данном этапе педагог осуществлял управление учебной деятельностью учащихся через переориентацию общего процесса на постановку и решение младшими школьниками конкретных учебных задач. В его функции входит определение номенклатуры учебных задач, их иерархии, формы предъявления. Для учителя важно выделить набор задач, ведущих к реализации совместных целей учащихся, научить младших школьников самостоятельно планировать ход решения учебной задачи, определять место своей работы в системе общей работы группы, совместно разрабатывать и распределять работу, действия и операции по решению поставленных задач, проявлять навыки самоконтроля и взаимоконтроля. Вариация состава партнеров, смена ролевой позиции является показателем наличия личностного смысла деятельности, стремления «убедиться, что я смогу это сделать», «выяснить, что мне мешает», испытать себя. При организации партнерских отношений очень важно, чтобы ученики ставились в разные условия, чтобы каждый независимо от его успеваемости побывал в роли проверяющего и проверяемого, то есть обеспечить динамическую и гибкую структуру группы и организовать перегруппировку. Обеспечение гибкой структуры группы, когда один и тот же ученик попеременно становится то в позицию оценивающего, то в позицию оцениваемого, способствовало формированию критичности, ответственности, реализации волевых процессов в деятельностно-практическую сферу. В ходе работы дети самостоятельно, без участия взрослого, поддерживали ролевые взаимоотношения контроля в совместных действиях с партнером. С целью переадресации действий контроля с партнера на себя, мы вводили задания, требующие самоконтроля.

Поддерживающие организационно-педагогические условия на данном этапе стали отходить на второй план, и приоритетным при организации учебной деятельности детей стало стимулирование партнерских отношений со сверстниками. Основными средствами третьего этапа выступили: взаимная проверка письменных самостоятельных работ, устная взаимопроверка усвоения теоретического материала, взаимопроверка при заучивании наизусть, редактирование творческих работ, составление вопросов и заданий партнеру по теме.

Заключительный этап был направлен на формирование рефлексивно-оценочного компонента. Его цель заключается в формировании способности у младших школьников анализировать свои действия, поступки, мотивы, переживания и соотносить их с нормами, правилами и ценностями группы, а так же с действиями, поступками, мотивами, переживаниями других людей. На этом этапе поддерживалось стремление у младших школьников к выработке общей оценки результатов деятельности, совместному с партнером установлению критериев оценки и сопоставлению предстоящей оценки с выработанными критериями. Работа младших школьников была организована таким образом, чтобы дети, осуществляя рефлексию, стремились оценить других людей, а затем дать правильную оценку своим действиям, поступкам, внутренним состояниям. В функции педагога входило выполнять роль консультанта. Он должен был передать ведущую роль оценки учащимся. Учитель выдвигал соответствующие эталоны для оценки, подсказывал способы оперирования с ними. Было важно организовать работу таким образом, чтобы у школьников была возможность использовать взаимооценку, а затем, самостоятельно оценить свою деятельность. Обеспечение формирования рефлексиво-оценочного компонента осуществлялось с использованием таких средств, как коллективный выбор эталона, создание общественного мнения, выработка общих критериев оценки, организация коллективной оценочной деятельности.

Таким образом, овладение высоким уровнем личностной саморегуляции предполагает прохождение ребенком каждого этапа представленной модели. Их формирование в целостной структуре саморегуляции осуществлялось в тесной взаимосвязи и характеризовалось взаимовлиянием и взаимообусловленностью. Предложенная модель опиралась на ведущее педагогическое условие формирования личностной саморегуляции младших школьников – организацию партнерских отношений со сверстниками. Именно такой подход позволил нам предупредить одноплановость педагогического процесса и организовать работу с учетом ориентации на личность партнера как участника совместной деятельности.

Литература

1. Пастюк, О.В. Организационно-педагогические условия становления партнерских взаимоотношений между участниками образовательного процесса в детском саду и начальной школе: автореф. дис. … канд. пед. наук / О.В. Пастюк. – М., 2005.

2. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – с.152

3. Слободняк, Н.П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: практ. пособие / Н.П. Слободняк. – М.: Айрис-пресс, 2004. – С. 176.

4. Шипицина, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет) /

Шипицина, Л.М., Зациринская, О.В., Воронова, А.П., Нилова, Т.А. – М.: «Детство-Пресс», 2000 – С. 27.

ЦЭДАШИЕВА В.Л.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья обусловлены переосмыслением задач специального образования, интегративными тенденциями в образовании, реализацией принципов гуманизации, гуманитаризации и демократизации в современной школе.

Ребенку с особенностями психофизического развития необходима такая система сопровождения, которая помогла бы ему преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) и помогла, научила самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также приобретать трудовые или профессионально-трудовые навыки. Одним из эффективных направлений в условиях коррекционной школы является интегрированное обучение школьников.

По мнению Фролова И.М., именно интегрированное обучение является образованием будущего. По его мнению, современная система образования характеризуется дифференцированным подходом к обучению: каждый предмет обучается отдельно, сам по себе, в отрыве от реальной жизни. Такой метод приводит к тому, что учащиеся после окончания учебного заведения учатся заново применять знания на практике.

Алексашина И.Ю. рассматривает интеграцию как ведущую тенденцию обновления содержания образования и считает, что в самом общем смысле интеграция выступает как процесс и результат становления целостности единого качества на основе многих качеств и что процесс интеграции знаний неразрывно связан с их дифференциацией.

По мнению Федорца Г.Ф. интеграция выполняет ряд функций в обучении:

- методологическую – формирование у учащихся современных представлений изучаемых дисциплин;
- образовательную – формирование системности, связанности отдельных частей как системы, глубины, гибкости и осознанности познания;
- развивающую – формирование познавательной активности, преодоление инертности мышления, расширения кругозора;
- воспитывающую – отражает политехническую направленность;
- конструктивную – совершенствование содержания учебного материала, методов и форм организации обучения.

Интеграция в обучении позволяет перейти от локального рассмотрения различных явлений деятельности к их взаимосвязанному, комплексному изучению. С учетом особенностей школьников с ограниченными возможностями при организации интегрированного обучения появляется

возможность показать мир во всём его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его психических процессов.

Интегрированные уроки требуют глубокого методического осмысления и обобщения имеющегося опыта. Непонимание психологических особенностей детей, имеющих те или иные нарушения развития, приводит к тому, что учителя, в погоне за повышением успеваемости в классе, назначают им дополнительные занятия, которые только усиливают переутомление и как следствие закрепляют единожды возникшие ошибки.

Предметные программы коррекционных школ, к сожалению, составлены таким образом, что знания ребенка остаются разрозненными, искусственно расчлененными по предметному признаку.

Для повышения интереса детей с ограниченными возможностями здоровья к учёбе и общественной жизни методические объединения ГКОУ

«СКОШ № 3 VIII вида» г. Улан-Удэ Республики Бурятия решили изучить и использовать на уроках адаптированную форму интегрированного обучения в коррекционной школе, которые будут способствовать снятию перенапряжения, перегрузки утомляемости учащихся за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе уроков.

Технология применения интегрированных уроков опробована учителями русского языка Елбакшиновой Л.К., географии и биологии Стативо Т.С., математики Тимониной Г.М., музыки Поляковой Н.В., технологии Колмаковой Т.Н. Тематика уроков была разнообразной: «Древесина в строительстве», «Время снега и льда», «Чистая вода. Обыкновенные дроби. Проценты», «Прекрасен осени убор», «Сложение и вычитание десятичных дробей» и т.д. Например, урок по математике и биологии «Вода. Сложение и вычитание десятичных дробей» можно назвать педагогическим шедевром, так как форма урока и используемые методы включали в себя все, что входит в понятие «современный урок»: актуализацию знаний учащихся по математике и биологии, мотивацию их речевой деятельности путем создания проблемных ситуаций, лабораторный эксперимент, оптимальное использование информационных технологий, использование приемов связи обучения с практикой, жизнью. А самое главное – в ходе урока были подняты важнейшие экологические вопросы современности, которые были поняты и прочувствованны учащимися.

На данных уроках в комплексе решались как образовательная и развивающая, так и воспитательная цели: воспитание бережного отношения к природе, воспитание экологической культуры, умение работать в группах, прислушиваться к мнению других. Образовательная цель их работы заключалась в систематизации знаний, развитии познавательного интереса учащихся через активное их включение в учебный процесс.

Ученики пришли к выводу, что знания, полученные на интегрированных уроках по разным предметам и темам тесно

взаимосвязаны. Дети на протяжении всех уроков работали с интересом и легко справлялись с обширным по объему материалом.

Педагогическая и методическая технология интегрированных уроков может быть различной, но в любом случае необходимо их моделирование, поэтому учителя методических объединений школы стараются творчески осуществлять самостоятельный поиск новых оптимальных схем-моделей интегрированных уроков, для чего профессионально овладевают теоретическими вопросами и осознанно применяют методические рекомендации с учётом современных программ и требований коррекционных школ.

Основой разработки интегрированных уроков является интегративно-тематический подход, когда за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема (раздел) учебной дисциплины, обоснованный методистом Г.Ф. Федорцом.

Все школьные дисциплины в коррекционной школе обладают своеобразным интегрированным потенциалом. Однако эффективность интегрированных уроков зависит от многих условий.

Структура интегрированных уроков отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала.

С учетом того или иного распределения обязанностей между учителями и учениками интегрированные уроки имеют самые различные формы, в том числе и нестандартные. На уроке обмена знаниями, например, ребята делятся на группы, и каждая группа имеет своего консультанта. Наиболее эффективна такая форма при совпадении тем учебных предметов. На уроках взаимопроверки идет работа в группах и парах. Она требует большей предварительной подготовки учащихся.

Урок с элементами творческого поиска предполагает, что дети самостоятельно ищут решение поставленной проблемы. Но методы поиска предварительно хорошо продуманы учителями и освоены учениками на предыдущих занятиях. Такой урок может иметь высокую эффективность и высокий уровень самостоятельности.

Одно из обязательных и основных требований интегрированного преподавания – повышение роли самостоятельной работы учащихся. Интеграция неизбежно расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается за счет других предметов.

На интегрированных уроках умственно отсталые дети работают сравнительно легко и с интересом усваивают обширный по объему материал. Важно и то, что приобретенные знания и навыки применяются школьниками в их практической деятельности не только в стандартных учебных ситуациях, но и дают выход для проявления творчества, для проявления интеллектуальных способностей.

С другой стороны, этот метод обучения очень привлекателен и для учителей, так как помогает им лучше оценить способности и знания ребенка, понять его, побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения. Это большая область для проявления творческих способностей для многих: учителей, методистов, психологов, логопедов, всех, кто хочет и умеет работать, кто может понять сегодняшних детей с ограниченными возможностями, их способности и интересы.

Мы считаем, что за методикой интегрированного преподавания в коррекционной школе будущее, так как благодаря ей в сознании учеников формируется объективная и всесторонняя картина мира, ребята начинают активно применять свои знания на практике, потому что знания легче обнаруживают свой прикладной характер. И учитель по-новому видит и раскрывает свой предмет, яснее осознавая его соотношение с другими науками.

Таким образом, опыт показывает, что активное использование интегрированных уроков повышает качество обучения в специальной (коррекционной) школе.

Литература

1. Балагурова М. И. Интегрированные уроки как способ формирования целостного восприятия мира. – Фестиваль педагогический идей «Открытый урок» 2004 – 2005 учебный год. G/index htm сайт UD. «Первое сентября».

2. Долженко Г.И. Интегрированные уроки как средство развития детей с нарушениями речи. //Начальная школа, - 2000, - №12. – с. 43-46.

3. Евдокимова А.О., Кочурова Е.Э. Примерное поурочно-тематическое планирование интегрированного курса «Грамота». //Начальная школа, - 2001, - № – с. 84-91.

4. Куденко Н.И. Интегрированный урок чтения и музыки. // Начальная школа. –1995. - № I. - С. 79-80.

5. Колягин Ю. М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе //Начальная школа.-1989.-№3.- с.52-53.

6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. - М.: 1982.

7. Михайлова О. С. Интеграция, как методическое явление.– Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2004 – 2005 учебный год. G/index htm сайт UD. «Первое сентября».

8. Петренко Л. А. Интегрированный урок как форма учебного занятия – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2004 – 2005 учебный год. G/index htm сайт UD. «Первое сентября».

ЧЕРНЫШОВА А.В.

ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРИЯ ПРОБЛЕМЫ

В последние годы все большее внимание исследователей стали уделять детям с задержкой психического развития. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что количество детей с задержкой психического развития

не только не уменьшается, а наоборот, даже увеличивается. Причинами резкого увеличения числа таких детей является наличие больших городов и районов с низким жизненным уровнем неудовлетворительным медицинским обслуживанием, недостаточное и некачественное питание, наличие неблагоприятных генетических факторов, критическое состояние экологии - все это увеличивает опасность заболеваний, вызывающих повреждение головного мозга, а сочетание биологических факторов с социально - культурной депривацией приводит к умножению их эффекта и к проявлению отставаний даже в тех случаях, когда повреждение мозга было ничтожно и в благоприятных условиях не сказалось бы.

Проблема, связанная с задержкой психического развития детей, подходы к ее решению нашли отражение в ряде научных трудов по психологии, педагогике и социологии. Этим вопросам посвящены исследования зарубежных ученых, таких как З.Матейчик, Тржесоглава З., Ж. Пиаже, и др. У нас в стране известны работы Т.А.Власовой, С.Д.Забрамной, Е.И.Кириченко, В.В.Ковалева, К.С.Лебединской, В.В.Лебединского, В.И.Лубовского, М.С. Певзнер и др.

Неудачные попытки обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе без учета их психолого-педагогической особенностей и темпа их развития приводят к ухудшению состояния, углублению нарушений работоспособности, появлению поведенческих расстройств, выработке негативного отношения к школе. Совершенствование системы образования предполагает увеличение объема знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся. Особая нагрузка в связи с этим ложится на начальный этап обучения школьников, одной из основных задач которого является формирование навыков грамотного письма и чтения, обеспечивающих получение новых знаний и дальнейшую социальную адаптацию. Прочное овладение грамотным письмом и чтением является залогом свободного перехода школьника с одной образовательной ступени на другую.

«Задержка психического развития» – понятие, сложившееся в отечественной психологии в 1960-х гг. на основе и в результате начавшегося на десятилетие раньше изучения детей, как испытывающих стойкие трудности в обучении в обычной (массовой) школе, так и таких, которые, будучи диагностированными как умственно отсталые, через непродолжительный период обучения в специальной школе начинали весьма успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности. Во многих случаях дети, продвигавшиеся в обучении, при оказании им соответствующей педагогической поддержки и организационной помощи продолжали образование в обычной школе. Исходя из приведенного под термином ЗПР следует понимать синдромы временного отставания развития психики в целом и формирование отдельных ее функций: моторных, сенсорных, речевых и эмоционально-волевых, замедленные темпы реализации, закодированные в генотипе свойств организма.

Группа детей, объединенных характеристикой «задержка психического развития», чрезвычайно неоднородна по происхождению, механизму развития, проявлением и степени выраженности. Учеными, изучавшими психические процессы и возможности обучения детей с задержкой психического развития выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфере и поведении. Отмечаются следующие основные черты детей с задержкой психического развития: повышенная истощаемость, низкая работоспособность, незрелость эмоций, ограниченный запас общих сведений и представлений, бедный словарь, трудность звукового анализа, несформированность навыков интеллектуальной деятельности, игровая деятельность также сформирована не полностью, восприятие характеризуется замедленностью в мышлении, обнаруживается недостаточность словесно - логических операций, внимание не стойкое. У этих детей страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. К началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции - анализ, синтез, обобщение, они не умеют ориентироваться в задачах, не планируют свою деятельность. В письме отличается неудовлетворительный навык каллиграфии, небрежность, что по мнению специалистов, может быть связано с недоразвитием моторики, пространственного восприятия.

Как правило, в дошкольном периоде, в коллективе детского сада эти дети ничем особенным не выделяются среди своих сверстников и поэтому обычно поступают в первый класс массовой школы, а трудности обучения начинают проявляться и нарастать постепенно, с увеличением сложности учебного материала, повышением темпа работы, необходимости логически мыслить. Такие дети с трудом понимают, что от них требуется, не могут быстро переключиться на новый вид деятельности, плохо осваивают чтение, письмо, математику. Ухудшение состояния (иногда очень резкое – «в саду был как все, а в школе стал хуже всех»), как правило, связано с принципиально новыми требованиями, которые предъявляются к деятельности ребенка. Сложность и в том, что каждый случай «задержки» может иметь свою причину и свои проявления, а значит, требует индивидуальной оценки.

Причин для возникновения задержек психического развития много: это и патология беременности, родов у матери, плохая наследственность, перенесенные ребенком травмы, тяжелые заболевания, особенно в раннем возрасте, иногда и решающее значение имеют недостатки социальной среды, в которой воспитывается малыш. Здесь на первом месте стоит дефицит материнской ласки, человеческого внимания, тепла, недостаток ухода за малышом, получение информации в недостаточном количестве. Все эти факторы тем более значимы, чем меньше возраст ребенка. В каких же семьях чаще всего появляются дети с задержкой психического развития? Большое место занимают факторы воспитания ребенка в семьях, где отсутствует один из родителей и ребенок воспитывается в условиях безнадзорности в семьях,

имеющих статус «неблагополучных» с конфликтными напряженными взаимоотношениями, низким морально-нравственным уровнем (алкоголизм 5 асоциальное поведение). Личностная зрелость и уровень образования родителей, а также материальный статус влияет на развитие ребенка либо стимулирующим, либо ограничивающим образом.

Перечисленные выше факторы очень неблагополучны для воспитания и развития детей, дети с задержкой психического развития как личности социально незрелы, у них не сформирована система идеалов, нравственных установок, недостаточно развито чувство долга. Эти дети, в основном, воспитаны по типу безнадзорности, они склонны к отказу от посещения школы, являясь стойко неуспевающими, не желают учиться. В случае лишения родительских прав родителей, такие дети воспитываются в детских интернатах или воспитываются в доме ребенка в условиях эмоциональной и социальной депривации.

В условиях современной школы с ее интенсификацией учебного процесса, значительными нагрузками на нервную систему, страдает психическое здоровье именно тех детей, которые не могут противостоять сильным продолжительным или часто меняющимся раздражителям. В ходе исследовательской работы по теоретическому изучению проблем задержек психического развития у детей, мы пришли к выводу, что данная проблема недостаточно полно отражена в психолого-педагогической науке и практике, а неверный, недостаточный, индивидуальный и педагогический подход к детям с задержкой психического развития может не только усугубить отставание в их развитии, но и послужить причиной возникновения нервно-психических заболеваний, а также препятствовать их адекватной социальной адаптации.

В случаях, отнесенных к ЗПР церебрально-органического происхождения, наблюдается внешнее сходство психического состояния детей с детьми - олигофренами. Это сходство определяется органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза.

У детей, отнесенных к ЗПР соматогенного происхождения на первый план выступала эмоциональная незрелость, обусловленная длительными, нередко хроническими заболеваниями. Как правило, дети с соматогенным происхождением ЗПР часто болеют диатезом, отитом, хроническим тонзиллитом, дизентерией, пневмонией. Хроническая физическая и психическая астения тормозит развитие активных форм деятельности.

Картина задержанного психического развития значительно усложняется и приобретает патологический характер при сочетании социально-педагогической запущенности и церебрально-органической недостаточности. У этих детей отсутствуют живость и веселость. Они скорее эйфоричны, игра бедна, лишена фантазии. Интеллектуальная деятельность характеризуется инертностью, плохой переключаемостью. Преобладает недостаточность развития эмоционально-волевой сферы и нарушения предпосылок интеллекта (внимания, памяти, темпа работоспособности). Недостаточность функций обобщения хоть и имеется, но не является

ведущей. В ходе обследования у этих детей выявилась возбудимость, неустойчивость внимания, двигательная расторможенность.

У детей с ЗПР психогенного происхождения на органическом фоне личность выше познания (они обладали в прошлом большими потенциальными возможностями, которые не были реализованы). Эти дети осознают свою недостаточность, у них сформировано отрицательное эмоциональное отношение к носителям недоступной им информации.

Основным критерием определения сформированности готовности к работе с детьми с задержкой психического развития являются: знание основ о детях с задержкой психического развития; умелое применение диагностических методик по выявлению детей с задержкой психического развития; овладение методиками работы с детьми с задержкой психического развития; методическими навыками и умениями, понимание профессиональной значимости овладения знаниями и умениями решения профессионально-педагогических задач по работе с детьми с задержкой психического развития.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Ступени развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно – методическое пособие. – М.: «Гном – Пресс», 2002.-56с.

2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. – 370 с.

3. Дети с задержкой психического развития. /Под ред. Т.А.Власовой. В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной; Научн. - исслед. ин-т дефектологии акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1984. - 256 е., ил.

4. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. / Под ред. К.С.Лебединской. М., 1982.

ШАЛАМЫГИНА Д.П.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В РАБОТЕ НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Формирование устной речи является важнейшим условием психического и речевого развития ребёнка. Устная речь - наиболее естественное и удобное средство повседневного контакта с окружающими людьми. Овладение словом Л.С. Выготский называл "речевым и интеллектуальным феноменом". Нарушение слуха у глухих и слабослышащих детей вызывает определенные трудности для овладения ими устной речи, которая без специального обучения у глухих детей не формируется вообще, а у слабослышащих формируется неполноценно.Основной задачей обучения и воспитания детей с нарушением слуха является формирование устной речи. Говоря о формировании у детей с нарушением слуха устной речи как средства общения, следует обратить внимание на уровень развития произношения, так как для взаимодействия с

окружающими людьми необходимо, чтобы речь была максимально разборчива.

Проблема формирования устной речи и, в частности, произносительной ее стороны рассматривается в различных областях науки: в физиологии (И. П. Павлов, И. М. Сеченов), в психологии (Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинский, Б. Д. Эльконин), в психофизиологии (Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова), в лингвистике (Л. Р. Зиндер), в психолингвистике (А. А. Леонтьев), в сурдопедагогике (Е. И. Андреева, Н. И. Белова, Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, Н. Д. Шматко и др).

Обучение детей с нарушением слуха опирается использование сохранных анализаторов: использование остаточного слуха, зрительного тактильного, двигательного анализаторов. Так как большую часть информации ребёнок с нарушенной слуховой функцией воспринимает зрительно, процесс обучения является наиболее эффективным при условии использования наглядности: картинки, фото, схемы, муляжи, натуральные объекты. Однако использование картинок часто является неэффективным при объяснении, например, действий, здесь как нельзя лучше подходит использование информационно-коммуникационных технологий: видеофрагменты, анимация.

Использование современных информационных технологий является неотъемлемой частью обучения детей с нарушением слуха. Над вопросом использования информационных технологий в обучении детей с нарушением слуха работали Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, И. А. Никольская и др. И. Г. Багрова, Л. С. Годин.

В условиях модернизации специального образования на занятиях по развитию слухового восприятия и формированию произношения (РСВ и ФП) детей с нарушением слуха используются специальные компьютерные программы: «Видимая речь», «Видимая речь 2», «Видимая речь 3» (Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, И. А. Никольская и др.). Однако приобретение вышеуказанных программ для образовательного учреждения не всегда является возможным по причинам финансового обеспечения. В этом случае можно обратиться к использованию видеофайлов, а также мультимедийных презентаций. При создании мультимедийных презентаций педагог может самостоятельно выбрать наиболее подходящую картинку или анимацию по цвету, размеру и другим параметрам, самостоятельно вставить нужный речевой материал, а также определить порядок слайдов. Кроме того, педагог может анимировать объекты, сочетать несколько анимаций для получения необходимого эффекта. Однако, при этом педагогу необходимо овладеть знаниями в области использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе

В свою очередь, нами было проведено исследование. В исследовании участвовала группа детей 3-4 лет (младшая группа) с нарушением слуха в количестве 6 человек. В основу исследования легли программные требования

по разделу "Обучение произношению" для глухих детей в специальных дошкольных учреждениях.

Нами было проведено диагностическое исследование уровня сформированности произносительных навыков по трём разделам:

1. Наличие звуков по программе,
2. Использование в самостоятельной речи определённых слов по программе,
3. Использование в самостоятельной речи фраз по программе,

В результате исследования нами было выявлено: низкая учебная мотивация, отсутствие желания пользоваться устной речью, уровни развития произносительных навыков соответственно представлены низким, ниже среднего и средним уровнями развития произносительных навыков. По результатам диагностического исследования нами был сделан вывод о необходимости проведения системы коррекционно-развивающих занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий в работе над произношением.

С помощью программы Power Point нами были разработаны коррекционно-развивающие занятия с использованием мультимедийных презентаций для работы над произношением дошкольников с нарушением слуха. Система коррекционно-развивающих занятий осуществлялись в 3 этапа:

1 этап - занятия по автоматизации звуков: изолированно и в словах (по 2 презентации на каждый звук),

2 этап – занятия по работе над использованием в самостоятельной речи определённых слов по программе: работа над словом, работа над лепетными словами, работа над звукоподражаниями (по 1 презентации на каждое направление),

3 этап – занятия по работе над фразой (основные фразы по программе-1 презентация).

Коррекционно-развивающие занятия были разработаны на основе методического пособия Зыкова С.А. Методика обучения глухих детей языку. Ключевым моментом в разработке занятий с использованием мультимедийных презентаций являлось включение анимаций и иллюстраций. Анимации и иллюстрации использовались как поощрение после правильно произнесённого звука (слога, слова, фразы), а так же в качестве наглядного материала к приведённым словам и фразам.

В результате проведённого нами исследования, была отмечена положительная динамика: значительное повышение уровня произносительных навыков до уровней среднего, выше среднего и высокого, повышение учебной мотивации – дошкольники стали с удовольствием посещать занятия, отмечался живой интерес в процессе занятия, возросла потребность пользоваться устной речью.

Помимо диагностического исследования произносительных навыков дошкольников, нами была проведена работа с педагогами и воспитателями, в результате которой было выявлено, что большинство из них не владеют

знаниями и умениями в области использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процесса, также было выявлено, что большинство образовательных учреждений недостаточного оснащены технически, что значительно препятствует использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Таким образом, компьютерные ресурсы позволяют создавать собственный дидактический материал, учитывая требования программы, уровень развития устной речи детей, индивидуальные особенности и возможности ребенка. Информационные технологии способны внести существенный вклад в решение наиболее острых проблем современной коррекционной педагогики, позволяют значительно стимулировать познавательный интерес учащихся, обеспечивать мотивацию учащихся к занятиям и к использованию устной речи, поддерживать работоспособность и продуктивность деятельности на протяжении всего занятия.

Литература

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
2. Зыков *С. А*. Методика обучения глухих детей языку. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М., . Просвещение , 1977.
3. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в специальном образовании / М.: Вестник образования – *М*., 2003
4. Кукушкина, О.И. Коммуникация в компьютерном классе: [Из опыта работы по прогр. “Мир за твоим окном” для глухих и слабослышащих детей по теме “Диалоги о погоде” // Дефектология. - 1996. - N *5*
5. Леонгард Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1971.
6. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих. - М.: Просвещение, 1981.

ШАТРОВА С.А., ПАРАМОНОВА Г.И.

ПРОВЕДЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ НЕДОРАВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ВОСПИТАТЕЛЕМ ДОУ

В настоящее время отмечается резкое увеличение детей с отклонениями в психомоторном и речевом развитии. (Н.С Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Наибольший процент детей, составляющий логопедические группы, имеет диагноз общее недоразвитие речи. У таких детей отмечается значительное нарушение всех компонентов речевой системы. Они мало пользуются прилагательными, наречиями, допускают ошибки в словообразовании и словоизменении, фонетическое оформление речи отстает от возрастной нормы; недостаточно сформированы основные двига-тельные умения и

навыки, движения ритмично не организованны, повышена двигательная истощаемость, снижены двигательная память и внимание. [1, с.7 -8]

Существенные нарушения речи у дошкольников служат серьезным препятствием для овладения ими программой обучения и воспитания в дошкольном учреждении, а в дальнейшем и программой начальной школы.

В процессе теоретического исследования нами было выявлено, что по характеристике структурных компонентов речи у старших дошкольников в норме к 7 годам дети свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Дети старшего дошкольного возраста владеют как ситуативной речью, так и более сложной контекстной и объяснительной.

Но для детей с ОНР характерно: позднее начало речи (3-4 года); резкое ограничение словаря; ярко выраженные аграмматизмы (смешение падежных форм, отсутствие согласований, пропуск предлогов и т. д.); дефекты звукопроизношения (все виды); нарушение ритмико-слоговой структуры слова; затруднение в распространении простых предложений и построении сложных. Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуслов-ливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (срав-нения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслитель-ными операциями, на что указывают авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, Т.А. Ткаченко [2, с.127-133].

Многолетние исследования и опытно-экспериментальная работа ученых и практиков показали, что степень эффективности коррекции отклонений в развитии и формирование компенсаторных механизмов зависят от следующих факторов: раннего выявления и раннего начала целенаправленной педагогической работы; содержания и методов диагностики, обучения и воспитания; правильных форм взаимодействия разных специалистов, участвующих в комплексной реабилитации ребенка с нарушениями в развитии.

Основным ведущим специалистом проводящим и координирующим коррекционно-педагогическую работу с дошкольниками – логопатами является учитель-логопед или учитель-дефектолог.

В ДОУ общеразвивающего вида учитель-логопед обслуживает детей-логопатов на логопункте: проводятся индивидуальные и подгрупповые занятия. Взаимосвязь логопеда с воспитателями групп минимальная, в основном она направлена на детей с выпускных групп.

Поэтому занятия по коррекционной ритмике в таких детских садах не предусмотрены.

Но деятельность воспитателя общеразвивающей как и компенсирующей группы, должна быть направлена на обеспечение всестороннего развития всех воспитанников, индивидуального подхода к каждому воспитаннику с нормой или отклонениями в развитии с учетом рекомендаций специалистов (психиатра, логопеда, психолога).

В настоящее время, традиционные общепринятые психолого-педагогические методы во многих случаях перестали приносить желаемые результаты и в процессе обучения, и в процессе направленной коррекции.

С начала изучения детей с речевыми нарушениями возникла идея использования коррекционной ритмики в системе коррекционно-педагогического процесса. В результате возникла проблема включения коррекционной ритмики в этот процесс и ее адаптации в зависимости от речевого нарушения.

Ж. Далькроз, Н.Г. Александрова, Н.П. Збруева, М.А. Румер, Н.А. Ветлугина и многие другие авторы говорили о большой значимости ритмики для всестороннего развития ребенка, для формирования и коррекции нарушенных функций, речевых нарушений. Методами логоритмики можно в доступной и интересной форме развивать у детей общие речевые навыки такие, как дыхание, темп и ритм речи, ее выразительность; в ходе музыкально-дидактических игр отрабатывать артикуляционные, мимические и голосовые упражнения. Благодаря занятиям музыкально-коррекционной ритмики дети развиваются как психически, так и физически, эмоционально, эстетически.

Таким образом, коррекционная ритмика может использоваться и общеразвивающих ДОУ как средство коррекции и профилактики речевых нарушений у дошкольников.

Поэтому нами были выведены критерии и подобраны диагностики, выявляющие уровень развития речевых способностей у старших дошкольников с нерезко выраженным ОНР (используя опыт авторов Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой):

- состояние сформированности фразовой речи;
- состояние понимания речи**;**
- состояние сформированности словарного запаса**;**
- состояние сформированности грамматического строя речи;
- состояние звукопроизношения и сформированности слоговой структуры слова;
- состояние фонематического восприятия;
- состояние связной речи**.**

Для изучения уровня сформированности речевых способностей использовалась методика диагностики устной речи (авторы О.С. Ушакова, Е.М. Струнина) [4, с.164-169]. Обследование по данной методике проводилось индивидуально с каждым ребенком (беседа не

превышала 15 минут). Задания давались в интересной, интонационно выразительной форме. Для проверки уровня речевого развития детей мы широко использовали наглядность.

На *первом этапе* была обследована импрессивная сторона речи, т.к. нам необходимо выяснить понимает ли ребёнок обращенную к нему речь и сформированность фразовой речи. С этой целью нами была проведена беседа, в ходе которой детям предлагался ряд последовательно усложняющихся вопросов. Первые вопросы выясняют понимание фразовой речи в условиях максимально близкой ребёнку тематики. Далее предлагаются вопросы, которые сформулированы с учётом возрастания объёма и смысловой сложности вопроса. Вопросы предусматривали не только односложные ответы, но и развернутые, например: «Как тебя зовут? Как твоя фамилия? Сколько тебе лет? Где ты живешь? Как ты едешь в детский сад? Сколько членов в вашей семье? Чем занимаются твои мама и папа? Сколько у тебя сестер и братьев? Сколько им лет?» и т. п.

На *втором этапе* было выявление уровня сформированности словарного запаса:

1) выявить способность активизировать имена прилагательные и глаголы, подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации;

2) подбирать синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи;

3) понимать и употреблять разные значения многозначных слов;

4) дифференцировать обобщающие понятия (дикие и домашние животные).

На третьем этапе определяли уровень сформированности грамматического строя речи:

1) выявить способности образовывать название детенышей животных (лиса — лисенок, корова — теленок);

2) подбирать однокоренные слова, согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе;

3) образовывать трудные формы повелительного и сослагательного наклонения (спрячься! потанцуй/ искал бы);

4) образовывать существительные мн. числа в И.п., Р.п. (зайчат, жеребят, ягнят);

5) составлять предложения разных типов.

На четвёртом этапе определяли уровень сформированности звукопроизношения и слоговой структуры слова:

1) определить способности детей правильно произносить звуки родного языка;

2) дифференцировать пары звуков (с-з, с-ц, ш-ж, ч-щ, л-р) различать свистящие, шипящие и сонорные звуки, твердые и мягкие;

3) повторения слова разной слоговой структуры;

4) повторения слова со стечением согласных в начале, в середине, в конце слова;

5) повторение многосложных слов, состоящие из сходных звуков.

На пятом этапе определяли уровень сформированности фонематического восприятия:

1) предложить выделить в слове первый гласный звук, первый согласный звук, последний согласный звук, последний гласный звук;

2) находить слова, сходные и различные по звучанию;

3) определить способность повторять оппозиционные слоги;

4) изменять силу голоса, темп речи, интонацию в зависимости от содержания высказывания;

5) подбирать слова и фразы, сходные по звучанию.

На шестом этапе выявлялся уровень сформированности связной речи:

1) определить умение детей пересказывать короткие сказки и рассказы с незнакомым им ранее содержанием;

2) составлять рассказ по картинке или об игрушке совместно с взрослым;

3) выявить умение описывать предмет, изображенный на картинке, называя признаки, качества, действия, высказывая свою оценку;

4) выявить умение пользоваться разнообразными вежливыми формами речи.

Оценка по всем заданиям дается в количественном выражении (по баллам). При условности количественных оценок за высказывания разной полноты и правильности они помогают выявить уровни развития речевых способностей: высокий (48-31 балл), средний (32-16 баллов), низкий (15-0 баллов).

При обследовании речевых особенностей у детей старшего дошкольного возраста выявляются умения:

1) активизировать имена прилагательные и глаголы, подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации;

2) подбирать синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи;

3) понимать и употреблять разные значения многозначных слов;

4) дифференцировать обобщающие понятия.

5) строить предложения разных типов, согласование слов в роде, числе, падеже, понимание смысловых оттенков слова в зависимости от суффикса;

6)владеть звуковой стороной слова (знакомство со звуковой структурой слова, правильное звукопроизношение, развитие дикции, темпа речи, силы голоса).

По результатам проведения диагностики мы смогли сделать выводы о сформированности речевых способностей детей данной категории.

Мы постарались объективно изучить и проанализировать полученные данные.

В результате исследования была проведена беседа с родителями, мы выяснили, что большинство детей находятся в благополучном речевом окружении, как занимаются родители воспитанием ребенка, что их беспокоит в его речевом развитии. Также мы выяснили, что 1 ребенок (Марина Л.)

обращалась ранее к логопеду. Занятия с ней проводились систематически, и они достигли определенных положительных резуль-татов, но необходима дальнейшая коррекционная работа.

Первые впечатления о речи ребенка мы получили, побеседовав с ним. В процессе беседы мы выявили, что в основном дети быстро вступают в контакт, почти у всех детей (Костя Ж., Марина Л., Юля К., Таня Н., Денис М., Алина М., Лиза Н., Света Ж., Никита Ф.) простая фразовая речь, лишь один ребёнок говорит отдельными словами (Миша Б.). Беседа была построена так, чтобы выявить состояние понимания речи и сформированность фразовой речи. Мы использовали при этом знакомые ребенку тематические циклы («Домашние и дикие животные», «Одежда», «Мебель», «Посуда», «Транспорт» и др.). Так, при рассматривании картин, на которых изображены животные, ребенку задали вопросы, направленные на выявление пассивного и активного словаря, грамматических навыков.

При обследовании речевых способностей детей важно было выявить не только количественный запас существительных, глаголов, прилага-тельных, но и проверить самостоятельное употребление их в речи. Для этого мы ребенку предлагали закончить предложение, добавить недостающее по смыслу слово. Например: «У лисы хвост длинный, а у зайца… короткий. Белка по веткам прыгает, а змея по земле… ползает».

Проанализировав полученные результаты, мы выявили, что только 10% имеют высокий уровень развития речевых способностей детей (Марина Л, так как ранее посещала систематически занятия логопеда) 50 % детей имеют средний уровень развития речевых способностей, так как дети (Костя Ж., Юля К., Таня Н., Денис М., Алина М.) допускали незначительные неточности в ответах на вопросы, также отвечали по нашим наводящим вопросам и уточнениям.

В основном у всех обследуемых детей речевое развитие характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. На фоне относительно развёрнутой речи у детей наблюдалось неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преоб-ладают существительные и глаголы. Недостаточно слов обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

В свободных высказываниях преобладали простые распространенные предложения; сложные конструкции почти не употребляются.

В основе среди нарушений произношения можно отметить шипящие, свистящие и сонорные звуки.

Неточно понимали и употребляли обобщающие понятия, слов с абстрактным и отвлечённым значением, а также слов с переносным значением.

На основе полученных данных нами были намечены этапы педагогического воздействия на процесс коррекции недостатков в речи у детей-логопатов средствами коррекционной ритмики.

Литература

1. Бабушкина Р. Л. Кислякова О. М. Логопедическая ритмика / Под ред. Г.А. Волковой. // - СПб.: КАРО - 2005. – С. 7-8.

2. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина // - М.: Просвещение – 1989. - С.127-133.

3. Ушакова О. С. Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС - 2004.- С.164-169.

4. Шашкина Г. *Р.* Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи - / Гульнара Рустэмовна Шашкина.// — М.: Издательский центр «Академия», 2005. - С. 36-43.

ШИПИЛОВА Е.В.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В последние годы произошла существенная переоценка роли и места предмета «Иностранный язык» в содержании образования в российской школе. Все более осознаются развивающий потенциал этого предмета, его роль в решении задач образования и воспитания личности. Как показывают исследования, владение иностранным языком расширяет общий и филологический кругозор, развивает мышление и способность к логическим выводам и умозаключениям, обогащает духовный мир человека, углубляет знание родного языка.

В настоящее время стремление овладеть иностранным языком приобретает массовый характер, становясь насущной потребностью любого современного человека, занимающего активную жизненную позицию. Вне зависимости от уровня образования или сферы профессиональной деятельности людей, условия современной жизни, богатой межкультурным общением, требуют минимального владения хотя бы одним иностранным языком.

Несмотря на многолетнюю практику организации обучения иностранному языку учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), изучением его зачастую представляет собой проецирование традиционной методики общеобразовательной школы без учета специфики психического, речевого и умственного развития учащихся с задержкой психического развития.

Комплексные психолого-педагогические исследования детей с ЗПР, начатые в НИИ дефектологии АПН СССР в 1960-х гг. и продолжающиеся в последующие годы, позволили накопить большое количество данных, характеризующих своеобразие психического развития детей данной категории (О.В. Алмазова, 1997; Н.Л. Белопольская, 1996; Л.Н. Блинова, 2001; Т.А. Власова, Н.А. Цыпина, 1984; С.Д. Забрамная, 1971, 1985, 1988, 1990; О.В. Защиринская, 2003; В.В. Ковалев, 1979,1995; Г.Ф. Кумарина, 1988, 1990; Р.И. Лалаева, 2003; В.И. Лубовский, 1989; В.В. Лебединский, 1985; К.С. Лебединская, 1982; И.Ф. Марковская, 1982; Л.И. Переслени, 1993; Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, 2001; Е.С. Слепович, 1990; У.В. Ульенкова, 1990; С.Г.

Шевченко, 1995, 1996, 1998; С. Хассан, 1997; Л.М. Шипицына, 1995; Е.А. Ямбург, 1997; L.M. Bloomingdale, E.G. Bloomingdale, 1980; M. Prioretal., 1980; V. Scholz, M. Knopfel, 1976 и др.).

Сложившаяся к настоящему времени система коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР отражает разработанную в 1993 г. в Институте коррекционной педагогики РАО концепцию коррекционно-развивающего обучения (КРО) в условиях общеобразовательной школы (Т.В. Егорова, Г.М. Капустина, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.).

Несмотря на определённые успехи в целостном процессе психолого-медико-педагогической коррекции развития детей с ЗПР, коррекционно-развивающее обучение в общеобразовательных школах России нуждается в дополнительных исследованиях. Обучение иностранному языку в средних классах учащихся этой категории не являлось предметом специальных исследований, а в практике не учитываются индивидуальные особенности младших подростков с ЗПР: недостаточный уровень развития аналитико-синтетической деятельности, перцептивных процессов, внимания, снижение памяти, своеобразие речевого развития, незрелость эмоционально-волевой сферы, низкий уровень мотивации учения. Трудности в обучении иностранному языку младших подростков с ЗПР обусловлены также неумением учителя иностранного языка, если он ограничивается в своих оценках рамками традиционных педагогической компетенции, увидеть и понять специфику обучающихся и построить учебный процесс с учетом особых образовательных потребностей детей (Н. Б. Новикова, С. Г. Ярикова и др.).

Однако, несмотря на большой интерес ученых к этой проблеме, приходится признать, что конкретного фактического материала, позволяющего строить обучение иностранному языку с учетом индивидуальных особенностей школьников с ЗПР, нет. В настоящее время обучение таких учащихся в общеобразовательной школе ведется по общим методикам преподавания, без учета имеющихся трудностей, связанных с обучением данной категорией детей, и создания условий, при которых воспитание и обучение были бы эффективными.

Названные обстоятельства доказывают актуальность исследования проблем обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития, требуют поиска эффективных путей совершенствования системы обучения таких детей в общеобразовательной школе.

При проведении опытно-экспериментальной работы нами была реализована модель процесса обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР, включающая построение индивидуальной образовательной траектории и адаптация содержания обучения английскому языку, целью которой было овладение умениями непосредственного общения на английском языке в наиболее распространенных ситуациях повседневного общения, чтения доступных текстов с целью извлечения

информации.

При обучении младших подростков с ЗПР иностранному языку применялся личностно-ориентированный подход, который предполагал выявление и учет обучаемости иностранному языку младших подростков с ЗПР; создание индивидуальной образовательной траектории; взаимодействие педагогов, специалистов всех служб школы и родителей; организацию развивающего пространства (логопедический и психологический кабинеты). В процессе обучения иностранному языку существенную роль играли воспитательно-развивающие аспекты, а именно сильная ориентация образовательного процесса на личность обучающегося, его интересы и потребности как субъекта этого процесса, отказ от системной подачи языковых знаний в пользу личностного развития подростка с ЗПР.

Адаптация содержания обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР включала в себя расширение практических методов (упражнений, игр, педагогических ситуаций на уроке), создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей обучающихся, снижение требований к интенсификации обучения.

На каждом этапе обучения учитывались изменения обучаемости учащихся, их деятельности и подбирались педагогические условия. В зависимости от задач этапа обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР происходила вариация педагогических приемов.

На 1-м этапе (ознакомительном) обучение было направлено не только на расширение лексико-грамматических структур, но и на развитие и активизацию познавательных потребностей и мотивации учащихся к изучению английского языка.

На 2-м этапе (основном) с учетом снизившегося у учащихся интереса к предмету из-за появившихся трудностей обучение было направлено на развитие произвольности и мотивации.

На 3-м этапе (итоговом) педагогические условия были направлены на развитие индивидуально-психических свойств, способствующих усвоению иноязычной деятельности.

При обучении английскому языку использовались следующие педагогические приемы: поэтапное формирование умений учебной деятельности, применение внешних опор, анализ процесса решения, дидактические игры и др. Использовались педагогические ситуации, активизирующие эмоциональный настрой, переживание, интерес, стремление участвовать в общении. При организации обучения младших подростков с ЗПР учитывались введение в содержание обучения разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы; использование методов и приемов обучения с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка (создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей); коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной

деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития.

В ходе формирующего эксперимента были разработаны рекомендации по адаптации УМК по английскому языку в зависимости от индивидуальных особенностей психофизического развития младших подростков с ЗПР. Помимо диагностических срезов, постоянно осуществлялся контроль за деятельностью учащихся (усвоение знаний, использование помощи).

Качественный анализ экспериментальных данных контрольной и экспериментальной групп показал, что учащиеся экспериментальной группы успешно овладели программным материалом по иностранному языку при совокупности педагогических условий. Все задания выполнили самостоятельно при незначительной помощи учителя, не испытывали больших затруднений при выполнении измененного задания, выполняя новую работу, в основном правильно использовали имеющийся опыт. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Они достигли некоторого уровня обобщения, полученные знания и умения успешно применяли на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий применялась незначительная активизирующая помощь взрослого.

Однако в условиях фронтальной работы при изучении нового учебного материала у этих учащихся все же проявлялись затруднения в ориентировке и планировании работы. Им была необходима дополнительная помощь в умственных и трудовых действиях. Они использовали ее достаточно эффективно. Приобретенные знания и умения испытуемые могли применять при выполнении аналогичного и сравнительно нового задания. Учитывая, что главная цель обучения иностранному языку — коммуникативное развитие учащихся, мы выявили, что ученики с удовольствием работали в парах, активно принимали участие в пресс-конференциях на уроках. У них сформировалось положительное отношение к урокам иностранного языка (в отличие от учащихся из контрольной группы), практически все стремились выполнять домашние задания. Опрос педагогов школы показал, что в экспериментальной группе повысился уровень учебной мотивации не только к урокам иностранного языка, но и к другим дисциплинам.

Выявляя успеваемость и качество знаний, мы обнаружили, что учащиеся экспериментальной группы продвинулись в овладении предметным материалом. Так, у учащихся экспериментальной группы была зафиксирована 100% успеваемость по предмету, в то время как у контрольной группы наблюдалось снижение на 9%.

Средний показатель качества знаний в экспериментальной группе составил 78,75%, в контрольной – 57, 5%. На основании полученных результатов был сделан вывод о наличии положительной динамики в развитии когнитивной сферы учащихся.

Прослеживая изменения в развитии личностной сферы учащихся, мы ориентировались на развитие мотивационной сферы у обучаемых. Изучалось отношение и интерес к английскому языку в ходе обучения. При обработке

результатов особое внимание уделялось выбору учащимися суждений, отражающих интерес к содержательной и процессуальной стороне освоения иностранного языка и, следовательно, позволяющих судить о наличии у детей желания учиться.

Сравнительный анализ результатов выявления особенностей мотивационной сферы показал, что в экспериментальной группе интерес к предмету снизился на 33%, в контрольной - на 69%. Средний показатель качества знаний в экспериментальной группе составил 78,75%, в контрольной — 57,5%. Сравнительный анализ результатов выявления особенностей мотивационной сферы показал, что в экспериментальной группе интерес к предмету снизился на 33%, в контрольной — на 69%. Результаты диагностики успеваемости, качества знаний и интереса к английскому языку также позволили сделать вывод о наличии в экспериментальной группе положительной динамики в овладении основами иностранного языка младшими подростками с ЗПР.

Разработанная и экспериментально проверенная модель обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР обеспечивает овладение обучающимися иноязычной деятельностью и формирование их личностных качеств и социализации через создание коррекционно-развивающей среды.

Итоги проделанной работы намечают дальнейшие перспективы, связанные, во-первых, с тщательным изучением контингента учащихся, испытывающих затруднения в овладении иноязычной деятельностью; во-вторых, с модификацией методики преподавания иностранного языка в классах коррекционного обучения; в-третьих, с подготовкой учителей иностранного языка для коррекционных образовательных учреждений; в-четвертых, с комплексным взаимодействием учителя иностранного языка в образовательном пространстве коррекционного учреждения.

Изучение состояния проблемы обучения иностранному языку детей с ЗПР, что позволило обнаружить: младшие подростки с ЗПР не могут успешно овладеть иностранным (английским) языком по используемым в массовой практике УМК по английскому языку в соответствии с требованиями Государственного стандарта общего образования в силу особенностей обучаемости (снижены работоспособность, познавательный интерес к предмету «Иностранный язык», способность к переносу знаний и умений при выполнении нового задания, недостаточно развита самостоятельность) и неадаптированности содержания обучения иностранному языку.

В комплексе педагогических условий обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР ведущими будут выступать создание индивидуальной образовательной траектории, адаптации содержания обучения иностранному языку, учитывающих особенности и уровни обучаемости младших подростков с ЗПР.

Обучение иностранному языку младших подростков с ЗПР должно осуществляться на основе построения индивидуальной образовательной траектории учебного процесса, результатом которой выступает

автоматизация основных необходимых устноречевых стереотипов, позволяющих овладеть основами иноязычной коммуникации, развитие мотивации и познавательного интереса к изучаемому языку, способность ученика к социальному воздействию. Адаптация содержания обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР будет включать в себя расширение практических методов (упражнений, игр, педагогических ситуаций на уроке), создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей обучающихся, снижение требований к интенсификации обучения.

Литература

1. Шевченко, С. Г. Условия эффективности коррекции детей с трудностями в обучении в общеобразовательной школе / С. Г. Шевченко // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов Всерос науч.-практ. конф. Новгород, 22-24 ноября 1994 г. – М., 1995. – С.38-48.
2. Новикова, Н. Б. Обучаемость иностранному языку у детей с задержкой психического развития: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Н. Б. Новикова. – Горький. – 1979. – 24 с.
3. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – С. 40.
4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагог. аспекты. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 136 с.
5. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей // Научн.-исслед. ит-т. дефектологии Акад. пед. наук СССР.- М.: Педагогика, 1989. 104 с.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.: Просвещение, 2003. - 165с.

ЯРОШИК О.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТАС НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Нарушение зрительных функций влечет за собой отклонения в речевой, двигательной и психической сферах. У детей появляется ограничение зрительного контроля и замена его контролем осязательным и слуховым. Поэтому для детей с нарушением зрения приходится использовать разнообразные педагогические средства, методы и приёмы музыкального воспитания. Коррекционная работа с детьми с нарушением зрения на музыкальных занятиях ведется в трёх направлениях:

- развитие слухового восприятия,
- развитие и формирование тактильных ощущений,
- формирование навыков ориентировки в пространстве.

Процесс формирования звуковых образов лежит в основе слухового восприятия, которое дает возможность «озвучить» происходящее, обогатить представления о свойствах предметов и явлений жизни, развить речь. Дети слушают музыку разных стилей и направлений. После чего проводится беседа о характере прозвучавшей музыки. Иногда дети вовлекаются в танцевальный экспромт. Дети, играя на музыкальных инструментах, исполняя песни, двигаясь, слушают музыку. Всё музыкальное занятие базируется на слушании музыки, слуховое восприятие происходит во всех видах музыкальной деятельности. Определенные трудности возникают у детей с нарушением зрения в процессе восприятия музыки. Важно активизировать сохранные анализаторы. Научными исследованиями доказано, что любой звук вызывает у человека сокращения мускулатуры. Восприятие и понимание музыки заключается в ощущении ее связками, мышцами, дыханием, движением. Исходя из этого, мы отобрали следующие коррекционные педагогические средства, методы и приёмы работы по развитию слухового восприятия, тактильных ощущений и ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения. В содержание коррекционной работы на музыкальных занятиях мы активно включаем:

- музыкально-дидактические игры,
- наглядное моделирование,
- упражнения.

В специально подобранных музыкально-дидактических играх можно использовать различные методы и приёмы обучения детей с нарушением зрения для развития у них слухового восприятия. Приведу некоторые разработанные нами музыкально-дидактические игры для детей с нарушением зрения.

Игра « Что за звуки?»

Цель: развитие слухового восприятия.

Оборудование: диск с записями окружающей среды из серии «Хеппи-бебби».

Первый вариант с фонограммой натуральных звуков окружающей и природной среды. Музыкальный руководитель предлагает детям закрыть глаза, и внимательно послушать природную музыку и определить, какие звуки они услышали (щебет птиц, сигнал машины, журчание ручья, шум моря, водопада, звуки животных.)

Второй вариант с фонограммой «Хеппи-бебби», имитирующие звуки природы и животных в современной музыкальной обработке. Дети, прослушав музыку, определяют, что они прослушали, какие инструменты участвовали в звукоподражании звуков животных и природы.

Игра «Отгадай кто я».

Цель: развитие слухового-звуковысотного восприятия, найти товарища по голосу и определить направление звука в пространстве.

Оборудование: повязки на глаза.

Водящему завязывают глаза, он должен поймать кого-нибудь из бегающих детей. Дети тихо перебегают с одного места на другое (лают,

кричат петухом, воробышком, кукушкой, мычат коровой и так далее). Если водящий кого-то поймает, пойманный должен подать голос, а водящий угадать, кого он поймал.

Игра «Узнай инструмент по контуру».

Цель: развитие тактильных ощущений.

Оборудование: большие карточки с изображением музыкальных инструментов, по контуру промазанные клеем и осыпанные песком или манкой, можно использовать любую крупу или любую шершавую поверхность, повязка на глаза, стол.

Карточка лежит на столе, ребёнок с повязкой на глазах, на ощупь, должен узнать какой инструмент изображен на картинке и назвать его. Остальные дети определяют правильность выполнения задания.

Игра « Чудесный мешочек».

Цель: развитие тактильных ощущений и тембрового восприятия.

Оборудование: небольшой мешок, разные инструменты и различные звучащие предметы (звонок, музыкальный молоток, трещотка, труба, бубен, свистулька, ложки деревянные, коробочки с горохом, с гвоздиками и др.). Ребёнок на ощупь выбирает предмет, называет его и озвучивает его, затем показывает его всем.

Второй вариант. Воспитатель звенит, шуршит, стучит молотком и тому подобное, а дети должны угадать, каким предметом произведён звук. Звуки должны быть ясными и контрастными. Дети угадывают.

Упражнения на ориентировку в пространстве являются организующим началом каждого занятия и носят, как правило, имитационный характер. Их цель, научить детей ходьбе разными видами шага (с высоким поднятием колена, широким шагом, приставным шагом и др). Научить различным построениям (в колонну, круг и т. д.) и перестроениям, а также ходьбе в различных направлениях: по прямой, с поворотами, по кругу, змейкой, врассыпную: ходьбе в сочетании с другими видами движений; бегу;(обычный, на носках, высоко поднимая колено и др.). При выполнении упражнений этого раздела у детей вырабатываются следующие умения:

- запоминать и находить свое место в строю,
- соблюдать интервалы при построении,
- при выполнении упражнения соблюдать дистанцию
- выравнивать общую линию, ориентироваться в пространстве.

При необходимости в процессе обучения построению, мы используем вспомогательные ориентиры: очерчиваем линию (круг) мелом, раскладываем веревку или ленту, расставляем кубики или кегли, на стене вывешиваем наглядные модули, это помогает детям контролировать себя. Построения и движения по кругу, прямоугольнику, квадрату, треугольнику (вершина, обозначенная ориентирами) развивают у детей чувство пространственной формы. Например:

Игра « Строители».

Цель: развитие пространственной формы.

Оборудование. Мягкие модули: треугольник, квадрат, прямоугольник, обруч или их заменители, нарисованные на больших листах. Ориентиры располагаются в разных частях зала. Под быструю музыку дети бегаю в разных направлениях. С окончанием музыки дети должны построиться в форме модуля (треугольника, квадрата, круга), перед которым встал воспитатель.

Целью коррекционно-ритмических упражнений является выработка музыкально-двигательных навыков у дошкольников. Дети учатся согласовывать движения рук с движениями ног, туловища и головы, а также выполнять элементарные разнонаправленные движения: (движения обеими руками в разных направлениях или сочетания движений руками с движением ногами «Мельница», «Всадники», «Листопад» и др.). Эти упражнения выполняются под небыструю, но ритмичную музыку. После усвоения упражнений темп музыки убыстряется, производится более частая смена заданий. По мере усвоения упражнения, дети переходят к самостоятельному выполнению упражнения под музыку, ориентируясь на ее теми и ритм.

Упражнения на выразительность движений, их цель обучение элементам техники выразительных движений, воспитание эмоций, приобретение навыков саморасслабления. В эти упражнения мы включаем задания для тренировки лицевой мускулатуры. Такие упражнения помогают детям осмысливать взаимосвязь определенных движений мускулов лица с определенными переживаниями. Дети учатся соотносить позы и походку с темпом и ритмом музыки игры: «Кто это?», «Кто лучше пройдет?», «Кого встретил колобок?» и др. С помощью музыкальных игр возможно снятие психоэмоционального напряжения в группе, воспитание навыков адекватного группового поведения, коммуникативного общения, социализация ребенка (принятие роли лидера или ведомого в игре), обучение мы начинаем с задания подражательного характера под мелодию, характерную для данного образа.

Все коррекционные упражнения мы разделили на три группы:

1. Упражнения, с помощью которых совершенствуются навыки основных движений, происходит усвоение танцевальных элементов, упражнения без музыки и психогимнастика.

Например, игра-миниатюра «Подснежник».

Цель: развитие способности регулировать мышечный тонус, ритмопластикой движений передавать характерные особенности образа.

Подснежник встречает солнышко. Дети потягиваются вверх, напрягая до кончиков пальцев весь корпус.

Подул ветер, цветочек стал сильно раскачиваться. Руки детей, поднятые вверх, машут и наклоняются вместе с корпусом.

Спряталось солнышко, головка цветка поникла. Сгибаются руки в локтях, кисти рук медленно падают.

Завял подснежник. Освободив от напряжения мышцы шеи, спины, и плеч, корпус, голова и руки пассивно падают вперёд, слегка согнув колени.

Эту игру-упражнение можно первоначально проводить без музыки, а также с музыкальным сопровождением, фрагментарно используя музыку («Подснежник», « Вальс цветов» П.И.Чайковского или др.).

2. Упражнения с музыкально-ритмическими заданиями или музыкально-дидактическая игра, игры со звуком.

Например, упражнение-игра «Пробеги и простучи».

Цель: развитие чувства ритма и ориентировка в пространстве.

Можно подобрать двух частное музыкальное произведение уже знакомое детям по разделу слушание, или на основе народных мелодий.

На первую часть музыки дети бегают в разных направления, необходимо следить за тем, что бы дети с нарушением зрения не наталкивались друг на друга. На вторую часть музыки, приседают и отстукивают ритм кулачками по полу.

3. Упражнения с предметами (если они не входят в упражнения по совершенствованию основных движений), подвижные игры (музыкальная игра, речевые игры, игра-забава), танцы (хороводы, пляски, современные танцы, коммуникативные танцы). Сюда же мы рекомендуем включать и задания на игровое и танцевальное творчество.

Игра « У кого палочка».

Цель: развить умение ориентироваться в пространстве при помощи тактильных ощущений и развитие коммуникативности и взаимопомощи.

Оборудование: палочка, стульчики, повязка.

Все дети сидят в кругу на стульчиках так, чтобы они могли касаться друг друга руками, у них на глазах повязки. Водящий выходит на середину круга, ему одевают повязку. Воспитатель обходит за спинами детей и кому-то из них даёт палочку, ребёнок стучит ею об стул и прячет её за спину. Дети кричат: раз, два, три, найди! Водящий должен искать палочку. Те дети до кого он дотрагивается, ему помогают, передают его из рук в руки, сообщая, откуда они слышали звук. Если он находит, то садится на место того ребёнка, у которого была палочка, тот становится водящим.

Крупные предметы являются ярким ориентиром для слабовидящих детей, помогают им осознать местоположение и направление движения каждого ребенка относительно модели (обруч, гимнастические палки, детский стул, крупная игрушка, фонарик и т. д.). Учитывая уровень развития и возможности каждой группы детей, мы обязательно включаем в занятие музыкальные упражнения с предметами, они всегда вызывают интерес у детей.

Большую помощь в нашей работе с дошкольниками с нарушением зрения оказывают упражнения без музыки или так называемые подготовительные упражнения. Эти упражнения разучиваются под счет или в индивидуальном ритме. Упражнения без музыки помогают принимать правильное исходное положение, способствуют осознанию работы двигательного аппарата, укрепляют отдельные группы мышц и увеличивают подвижность суставов, формируют навыки построения и перестроения, ориентировке в пространстве. Упражнения на развитие мышечного чувства

помогают ощутить возможный размах движения в суставах, осознать тяжесть тела и конечностей, учат сознательно переносить тяжесть тела вперед (назад) перед началом ходьбы, бега, ориентировка в собственном теле.

Например, игра: « Делай как я».

Цель: развивать координацию движений, ориентировка в собственном теле.

Под музыку воспитатель выполняет цепочку различных движений, в том числе и танцевальных (хлопки, присядка, притоп, кружение, легкий бег по залу вправо-влево, махи правой рукой или левой рукой и др.) Ребёнок повторяет как запомнил. Дети оценивают правильность исполнения и последовательности движений.

В своей коррекционной работе на музыкальных занятиях для детей с нарушением зрения, мы используем ряд методик, направленных на решение коррекционных задач. Это психогимнастика, музыкотерапия, этнотерапия, арттерапия и т.д. Иногда в них предлагаются одни и те же упражнения и игры, но с акцентом на разные задания.

Например, игра «Тихо-громко».

Цель: развитие координации движений и чувства ритма.

Оборудование: бубен.

Ход игры: воспитатель или ребёнок, стучит в бубен тихо, потом громко. Соответственно звучанию бубна дети выполняют движения: под тихий звук идут на носочках, под громкий - полным шагом, под более громкий - бегут. Кто ошибся, тот становится в конце колонны. Самые внимательные становятся впереди.

Второй вариант.

Цель: развивать слуховое внимание.

Оборудование: небольшая кукла или игрушка.

Ход игры: дети сидят или стоят полукругом, можно по кругу. Один ребёнок отворачивается или выходит из зала. Воспитатель прячет игрушку. По сигналу водящий входит и идёт к детям, которые тихо хлопают в ладоши. По мере того как водящий приближается к месту, где спрятана игрушка, дети хлопают в ладоши громче, если отдаляется, то хлопки стихают. По силе звука ребёнок отгадывает, где спрятана игрушка. Ребёнок находит игрушку и пляшет с ней, все дети хлопают в ладоши. Затем водящим становится другой ребёнок.

В коррекционной работе с детьми с нарушением зрения нами активно используется элементарное музицирование, в творческих заданиях можно использовать различные формы, методы и приёмы. Мы придаём большое значение систематическому обучению детей игре на музыкальных инструментах. С их помощью развиваются чувство ритма, тембровый и звуковысотный слух, а также формируются навыки тактильного ощущения. Игра в оркестре не только развивает чувство ансамбля, координацию слуха и движения (рук), но и является очень хорошим коррекционным упражнением для глаз. Отобранные нами коррекционные игры и упражнения включаем в содержание музыкальных занятий. Например:

Игры и упражнения со звуками используемые на музыкальных занятиях:

Тема занятия: Шуршащие звуки.

Цель: развитие слухового восприятия и тактильных ощущений.

Оборудование: Детские музыкальные инструменты и игрушки: маракасы, погремушки, кожаные барабаны. Фонограмма музыки «Турецкий марш» В.А.Моцарт, С.Рахманинов «Итальянская полька».

Пособия и материалы: Бумага различной толщины, султанчики из целлофана, коробочки с различными крупами, песком, камешками, природным материалом, скорлупками грецких орехов, косточками абрикос, желудями, шишками.

Музыкальный руководитель: «Звуки бывают разные, сегодня мы познакомимся с шуршащими звуками. У меня на столе лежат различные предметы и инструменты, давайте назовём их (перечисление материала и пособий, инструментов), с их помощью мы с вами научимся издавать самые различные шуршащие звуки».Детям предлагается выбрать себе любой предмет и послушать, как он звучит и какие он может издавать звуки.

- Давайте с начала просто пофантазируем, «Пошуршим», (играем - первый раз без музыки, второй раз под любую русскую народную мелодию, дети меняются предметами или инструментами с окончанием музыки).

Проводится игра «Угадай, что шуршит?» (игра проводится за не большой ширмой).

Музыкальный руководитель: «Представьте, что вы очутились в осеннем лесу, в гостях у Шуршика». (можно показать детям картинку, где изображен необычный человечек, смастерить игрушку-куклу или одеть уже готовую куклу-би-ба-бо в необычный шуршащий наряд из бумаги, целлофана, фольги и т.д.). Роль Шуршика может исполнить воспитатель.

-«Придумайте для него свою музыку».Дети делятся на подгруппы по желанию и выбирают себе инструменты или шуршащие предметы.

Музыкальный руководитель играет на кожаном барабане или бубне по разному вне метра: пальцами, ладонью, кулаком, щёлкает, глушит звук, ударяет по краю, ударяет по центру, водит ладонью по барабану и пр.- дети повторяют за ним. Издавать шуршащие звуки могут листочки картона и бумаги. Музыкальный руководитель, показывает различные приёмы: мнёт бумагу, трясет, ударяет пальчиком, трёт бумагу об бумагу, дует на бумагу и т.д. Дети повторяют.

-«Предлагаю поиграть в бумажную фантазию».Дети без музыки играют с бумагой. Теперь сыграем на листочках под музыку, звучит фонограмма «Турецкий марш» В.А.Моцарт.

-«А для Шуршика на музыкальных инструментах, исполним «Итальянскую польку» С.Рахманинова». Возьмите различные шуршащие предметы и инструменты, кто что хочет, будем весело плясать и подыграем себе в свободной пляске. Детей можно разбить на подгруппы и выбрать дирижёра. На следующем занятии мы познакомимся с другими звуками, а вы

дома обязательно найдите шуршащие звуки и на следующем занятии мне о них расскажите».

Аналогично проводится знакомство с деревянными, металлическими, стеклянными звуками.

Для занятий с детьми с нарушением зрения характерны гибкость в применении методов обучения, вариационность структуры, цикличность, использование в работе разнообразных типов занятий: тематических, доминантных, комплексных, интегрированных. Логическое продолжение музыкального развития детей с нарушением зрения находит в других формах организации музыкального воспитания и обучения. Это праздники, развлечения, использование музыки в различных режимных моментах, на физкультурных занятиях, на занятиях психогимнастики, на сеансах-занятиях музыкальной, изо, клоуно и сказкотерапии, на занятиях по коррекционной ритмике.

В результате целенаправленной работы, у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечена положительная динамика: у них уменьшилась зажатость и скованность, сформировалась эмоциональная открытость, жизнерадостность, уверенность в своих движениях, улучшилась ориентировка в пространстве. Наблюдение за детьми на музыкальных занятиях, анализ состояния их знаний и практических умений, дают основание считать, что использование совокупности различных, видов, форм и методов коррекционной работы в процессе обучения и воспитания недостатки развития компенсируются и корригируются. Эффективность опыта выразилась также в самостоятельной творческой музыкальной деятельности детей. Большинство детей достигли высокого уровня компенсаторного развития и обнаруживают хорошие успехи в учебе, в разностороннем развитии познавательной, практической музыкальной деятельности.

Литература

1. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида для детей с нарушением зрения. Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду/под редакцией Л.И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003.
2. Деревянко В. Развитие слухового восприятия у детей с нарушением зрения//Музыкальный руководитель,2004,№5. – с.25-28.
3. Комиссарова Л.Н., Кузнецова Г.В. Ребёнок в мире музыки. Пособие для музыкальных руководителей детского сада (для групп кратковременного пребывания). – М.: Школьная Пресса, 2006.- с.128.
4. Евтушенко, И.В. Условия эффективности музыкального воспитания детей с комбинированными нарушениями/ в сб. Ребёнок с особыми образовательными потребностями в мире искусства. Материалы XV Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Искусство и дети» – СПб.,2008.
5. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. Методическое пособие/ Е.Н. Подколзина. – М.:Линка-Пресс,2009.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азина Елена Геннадьевна, учитель-логопед. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 46», г. Набережные Челны.

Акимова Ольга Ильинична, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик обучения. Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический университет».

Алёнкина Ольга Арнольдовна, заместитель директора. Государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение «Волжская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида, г. Волжский.

Аликова Ольга Ивановна, магистрант по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Ананьева Ольга Борисовна, магистрант по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Андропова Анна Владимировна, старший преподаватель. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Арзамасцева Полина Павловна, магистрант по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Бакаева Елена Александровна, ассистент кафедры специальной педагогики и методик обучения. Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический университет».

Барбарош Татьяна Валентиновна, учитель-логопед. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Алёнушка» р.п. Городище.

Белая Татьяна Яковлевна, воспитатель. Бюджетное учреждение Ханты – Мансийского автономного округа – Югра Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Цветик-семицветик».

Бородаева Галина Георгиевна, доцент, кандидат педагогических наук

Буланова Людмила Александровна, магистрант по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Буштер Ирина Владимировна, аспирант. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический университет».

Былинская Екатерина Станиславовна, учитель-дефектолог. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 71 Центрального района г. Волгограда.

Варакина Наталия Александровна, воспитатель. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 71 Центрального района г. Волгограда.

Васильева Наталья Леонидовна, учитель-логопед. Государственное бюджетное специализированное учреждение социального обслуживания «Центр реабилитации детей и подростков-инвалидов «Надежда», г. Волжский.

Вершинина Галина Павловна, учитель-логопед. *М*униципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №374 Красноармейского района г.Волгограда.

Геровская Наталья Владимировна, учитель-дефектолог. Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа - детский сад компенсирующего вида №8 Тракторозаводского района г. Волгограда

Гиздатов Газинур Габдуллавич, журналист ТОО «Эксперт-Казахстан», Алматы, Казахстан.

Горинова Мария Николаевна, учитель-логопед. Муниципальное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307 Красноармейского района г. Волгограда.

Дворецкая Маргарита Александровна, воспитатель, старший преподаватель (dvoretskaya.m@mail.ru). Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

детский сад компенсирующего вида № 71 Центрального района г. Волгограда, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Дмитриева Татьяна Вячеславовна, учитель – логопед. Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 88 г. Волгограда.

Емельянова Маргарита Николаевна, учитель-дефектолог. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №279 Красноармейского района г.Волгограда.

Епифанова Ольга Владимировна, учитель-логопед. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 21, г. Волгоград. Муниципальное общеобразовательное учреждение гимназия 15, г. Волгоград. Методическое объединение учителей-логопедов ДОУ Советского района г. Волгограда

Киселева Елена Валериевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог). Ворошиловское территориальное управление департамента по образованию администрации Волгограда. Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа - детский сад компенсирующего вида №2 Ворошиловского района г.Волгограда.

Козлова Ольга Владимировна, преподаватель специальных дисциплин. Федеральное казенное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Калачевский техникум-интернат» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, г.Калач-на-Дону

Колесникова Валентина Владимировна, магистрант по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»; учитель-олигофренопедагог, Государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Волгоградская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 3».

Коргун Лариса Николаевна , кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д.Ушинского

Кубраченко Наталья Владимировна, учитель-логопед, магистр педагогики по направлению «Педагогика». Муниципальное образовательное учреждение Детский сад № 357 Краснооктябрьского района, г. Волгоград.

Кудряшова Марина Александровна, заведующий. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 71 Центрального района г. Волгограда, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Ладонина Елена Юрьевна, воспитатель муниципального образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида №13» Кировского района г.Волгограда

Лапп Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент (lapp-elen1965@mail.ru). ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Москвина Альфия Валеевна, профессор доктор педагогических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и методик обучения. Оренбургский государственный педагогический университет.

Мюллер Наталья Анатольевна, заместитель директора. «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Цветик-семицветик», г. Радужный, ХМАО – Югра.

Нестерова Лариса Владимировна, заведующий отделением бюджетного учреждения. «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Цветик-семицветик», г. Радужный, ХМАО – Югра.

Овчинников Александр Васильевич, Ингерманландский центр, Хельсинки, Финляндия

Олейник Лия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и менеджмента образования Николаевского областного института последипломного педагогического образования, Украина.

Пахомова Лея Ефремовна, учитель письма, чтения и развития речи, заслуженный учитель РФ, Государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Волгоградская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 2».

Протасова Екатерина Юрьевна, лектор, Хельсинкский университет,Финляндия

Пыркова Дарья Сергеевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог). Ворошиловское территориальное управление департамента по образованию администрации Волгограда. Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа - детский сад компенсирующего вида №2 Ворошиловского района г.Волгограда.

Парамонова Галина Ивановна, воспитатель. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 290, г. Волгоград.

Романенко Оксана Александровна, учитель-логопед. Муниципальное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307 Красноармейского района г. Волгограда.

Рыбакина Людмила Анатольевна, учитель-дефектолог. Государственное бюджетное специализированное учреждение социального обслуживания Центр реабилитации детей и подростков-инвалидов «Надежда», г. Волжский.

Рязанова Любовь Васильевна, воспитатель муниципального образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида №13» Кировского района г.Волгограда

Суржанская Виктория Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, Украина

Самоделкина Наталья Сергеевна, учитель-логопед. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида № 336 Дзержинского района г. Волгограда.

Сидоренко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева.

Синицына Мария Сергеевна, ассистент кафедры «Специальной педагогики и методик обучения». ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»; аспирант кафедры «Олигофренопедагогика», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Тверская Ольга Николаевна, заведующий кафедрой логопедии, доцент, кандидат педагогических наук. Пермский государственный педагогический университет.

Трубченко Людмила Павловна, учитель русского языка и литературы, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии. ГКС(к)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Волгоградская

специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I и II вида № 7», ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Федосеева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Фоменко Ольга Павловна, учитель-дефектолог. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 374 Красноармейского района г.Волгограда.

Цэдашиева Валентина Лхамадиевна, директор. Государственное казенное образовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 3 VIII вида», Республика Бурятия, г. Улан-Удэ.

Чернышева Анастасия Владимировна, магистрант по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 2 курс, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»; учитель-логопед муниципального образовательного учреждения детский сад № 302 Ворошиловского района г. Волгограда.

Шаламыгина Дарья Павловна, студент 5 курса, учитель-дефектолог. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 71 Центрального района г. Волгограда.

Шатрова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент. ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Шипилова Елена Викторовна, старший преподаватель (shipilka@mail.ru). ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Ярошик Ольга Владимировна, музыкальный руководитель. Муниципальное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 342 Дзержинского района г. Волгограда.