

**ЮНЕСКО
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А.И.ГЕРЦЕНА
КОМИТЕТ ПО НАУКЕ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
АДМИНИСТРАЦИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ ЧЕЛОВЕКА РГПУ им. А.И.ГЕРЦЕНА
ГЕРЦЕНОВСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО
ПЕТРОВСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК И ИСКУССТВ**

ЭКОЛОГИЯ ДЕТСТВА: ОСОБЫЙ РЕБЕНОК И ОБЩЕСТВО

**МАТЕРИАЛЫ
XXV МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.
ЭКОЛОГИЯ ДЕТСТВА**

18-20 апреля 2018 года

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А.И.Герцена
2018

ББК 74.5
УДК 376

Главный редактор
К.В. Султанов

Ответственный за выпуск:
Г.Н. Пенин

Члены редколлегии:
В.З. Кантор, Л.Н. Летягин, Г.Н. Пенин,
И.Б. Романенко, В.И. Стрельченко

Э40 Экология детства: особый ребенок и общество: Материалы XXV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Экология детства». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 446 с.

ISBN 978-5-8064-2518-9

В сборнике «Экология детства: особый ребенок и общество» представлены материалы XXV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Экология детства», проведенной в апреле 2018 г. в Санкт-Петербурге.

Рассмотрены эколого–педагогические проблемы специального образования. В материалах многих авторов экология детства предстает как экокультурная ценность системы обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями, как гуманитарная безопасность детства. Значительное место отведено актуальным вопросам обучения, воспитания и образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особенностью сборника является комплексный характер представленных в нем материалов. Это позволяет рекомендовать сборник широкому кругу специалистов в области коррекционной педагогики, специальной психологии, социальной работы, а также педагогам-практикам, организаторам внеурочной деятельности обучающихся, студентам педагогических вузов и родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Тексты печатаются в авторской редакции.

Сборник издан при поддержке гранта РФФИ 18-011-20013 Г

ISBN 978-5-8064-2518-9

**ББК 74.5
УДК 376**

**©Коллектив авторов, 2018
©Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018**

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Эколого-педагогическая парадигма специального образования.....	10
<i>Красильникова О.А., Пенин Г.Н.</i> Развитие новаторских идей в теории и практике сурдопедагогики в условиях социокультурной реальности начала XX столетия.....	10
<i>Кантор В.З., Антропов А.П.</i> Вузовское образование и социально-трудовая интеграция инвалидов: к проблеме постдипломного сопровождения выпускников.....	20
<i>Тимофеева М.Е.</i> Организационно-педагогические аспекты инклюзивного среднего профессионального образования в России	24
<i>Разумова О.Ю.</i> Подготовка педагогических кадров в контексте реализации практики инклюзивного обучения	28
<i>Никулина Г.В., Никулина И.Н.</i> Инклюзивное образование слепых и слабовидящих: требования к организации урока.....	30
<i>Пенин Г.Н.</i> Общественная и лечебно – педагогическая деятельность Д.В. Фельдберга как экокультурный феномен первой половины XX века... ..	35
<i>Войлокова Е.Ф., Кузнецова Л.А.</i> Формирование профессиональных компетенций у студентов-дефектологов средствами проектной деятельности.....	40
<i>Ильина С.Ю.</i> Системообразующие принципы организации работы по речевому развитию старшеклассников с легкой умственной отсталостью... ..	44
<i>Емельянов В.Д.</i> Оценка развития координационной системы у детей с ограниченными возможностями здоровья	47
<i>Калягин В.А.</i> Сила примера как фактор воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями.....	50
<i>Никулина Г.В.</i> Требования к специальным учебникам для слабовидящих в контексте ФГОС.....	53
<i>Лопатина Л.В.</i> Этиопатогенез минимальных дизартрических расстройств.. ..	57
<i>Королёва И.В., Качина А.В.</i> Экология речевой среды и ее влияние на развитие речи ребенка с нарушенным слухом раннего возраста	62
<i>Липакова В.И.</i> Логопедические технологии формирования лексики у детей с умеренной умственной отсталостью в условиях полифункциональной среды.....	65
<i>Королёва И.В., Закарян М.А.</i> Ребенок с кохлеарным имплантом и экология речезыковой среды.....	69
<i>Воцилова Н.В.</i> Инклюзивное образовательное пространство школы для детей с нарушением слуха.....	72
<i>Голубева Г.Г.</i> Изучение и коррекция нарушений речевого и психического развития ВИЧ-инфицированных детей	74
<i>Медникова Л.С.</i> Психологические основы формирования предметной игры у детей с отставанием в развитии.....	78

<i>Горбачева Е.И., Кузнецова Л.А.</i> К вопросу об экологической направленности уроков технологии в образовательных организациях для обучающихся с умственной отсталостью	82
<i>Петрова Л. В., Жирова А. В.</i> Организация краеведческого образования учащихся с нарушениями интеллекта	86
<i>Чеботова М.А., Зарин А.</i> Возрастная динамика внимания младших школьников с проблемами в интеллектуальном развитии.....	89
<i>Никулина И.Н.</i> Требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса в контексте реализации ФГОС для слепых.....	92
<i>Быкова Е.Б., Красильникова В. А.</i> Особенности самосознания подростков с нарушением зрения	96
<i>Тюляндина Ю.А.</i> Развитие наглядно-действенного мышления у детей с нарушением зрения	99
<i>Волкова И.П., Слободина А.А.</i> Изучение показателей виктимного поведения инвалидов по зрению.....	102
<i>Миланич Ю.М.</i> Специфика подготовки психологического заключения по результатам обследования ребенка с задержкой психического развития....	105
<i>Лебедева И.Н.</i> Проблема амплификации детского развития при дизонтогенезе психического и речевого развития.....	108
<i>Стекольников О.А., Медникова Л.С.</i> Специфика интересов младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	110
<i>Горбатенко Е.А.</i> Прикладной анализ поведения как метод обучения детей с расстройствами аутистического спектра	114
<i>Красильникова О.А.</i> Комплекты примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для слабослышащих и позднооглохших обучающихся.....	118
<i>Шада-Божшиковская И.</i> Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения – теоретические и практические проблемы.....	125
<i>Киреевская Е.Е.</i> Фреймовое представление англоязычной терминосистемы инклюзивного образования	129
<i>Филиппова М.И.</i> Подготовка сурдопедагогов в России: традиции и современность.....	132
РАЗДЕЛ II. Социокультурные аспекты детства особого ребенка.....	137
<i>Князева Н.В., Зарин А.</i> Особенности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников с задержкой психического развития	137
<i>Круглова Ю.А., Якушева В.И.</i> Особенности общения педагога с первоклассниками с задержкой психического развития.....	140
<i>Белова Н.С., Медникова Л.С.</i> Образ семьи в сознании детей с интеллектуальной недостаточностью как проблема исследования.....	143
<i>Булгакова О.С.</i> Гиперактивные дети: проблема социальной адаптации и возможность ее решения.....	146

<i>Ивлева М.Г.</i> Развитие информационной грамотности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях.....	148
<i>Прищепова П. А.</i> Исследование текстовой компетенции младших школьников с дисграфией.....	151
<i>Кузнецова Т.С.</i> Использование элементов лечебной физкультуры на занятиях по физическому воспитанию детей с ОНР.....	154
<i>Волкова И. П., Машкова А. В.</i> Исследование интернет-зависимости старших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	157
<i>Сотникова М.В., Чистякова Е.А.</i> Проблемы приобщения детей с нарушениями речи младшего школьного возраста к физической культуре и спорту.....	160
<i>Шумская Н.А., Ходнева Л.А.</i> Особенности мотивационной готовности детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе	162
<i>Бойков Д.И., Тестоедова П.М.</i> Экология отношений в семьях, имеющих детей с задержкой психического развития.....	165
<i>Симонова О.В., Букашкина Е.Е.</i> Дидактические игры по развитию речи в практике работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.....	168
<i>Чиж О.А.</i> Коррекция недостатков межличностного познания у неслышащих учащихся старших классов.....	172
<i>Володченко Н.П.</i> Формирование речевой коммуникации детей с нарушением слуха.....	177
<i>Воцилова Н.В.</i> Укрепление и защита психического здоровья детей с нарушением слуха.....	180
<i>Королёва И.В., Солодовник М.А.</i> Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха и расстройством аутистического спектра после кохлеарной имплантации.....	183
<i>Романец Т.Р., Граш Н.Е.</i> Предметно-практическое обучение как условие формирования различных видов речевой деятельности у младших глухих школьников.....	187
<i>Наумова Н.В., Осадчая Д.Е.</i> Роль воспитателя в формировании экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни учащихся с нарушением слуха.....	190
<i>Граш Н.Е.</i> Особенности читательской деятельности детей с нарушением слуха	194
<i>Першина Г.С., Родимина М.П.</i> Пути совершенствования творческой деятельности учащихся в условиях обновления работы школы для детей с нарушением слуха.....	197
<i>Никулина И.Н.</i> Своеобразие образовательной мотивации слепых и слабовидящих обучающихся.....	201
<i>Сидорова А.И.</i> Воспитание экологической культуры в проектной деятельности младших слабовидящих школьников в процессе развития зрительного восприятия	205

<i>Писаренко Е.Н.</i> Коммуникация инвалидов по зрению посредством современных интернет-технологий.....	209
<i>Дебеляк С.Л., Фомичева Л.В.</i> Изучение особенностей семейного воспитания детей с бисенсорным нарушением зрения и слуха.....	212
<i>Новикова Е.Ф., Королёва И.В.</i> Развитие речевых коммуникативных навыков у ранооглохшего поздноимплантированного обучающегося в процессе профессиональной реабилитации	215
<i>Люкина А.С.</i> Организация работы с родителями учащихся с кохлеарными имплантами в условиях школы для слабослышащих и позднооглохших детей	218
<i>Мотовилова Ю.В.</i> Развитие речи детей с кохлеарными имплантами на занятиях кружка «Учимся слушать мир».....	222
<i>Яковлева Е.В., Черкасская А.В., Трофимова О.А.</i> Творчество как путь самореализации ребёнка.....	226
<i>Русинова Ю.А., Щурова Е.Ю., Присталова И.А.</i> Изучение экологических проблем в школьном возрасте – путь бережного отношения к планете Земля.....	229
<i>Гарбарук О.А.</i> Нравственно - экологические аспекты души человека.....	233
<i>Свердлов А.З.</i> Роль экологической культуры в формировании гражданственного, нравственного и эстетического начала у лиц с нарушением слуха.....	236
<i>Трошина Е.С.</i> Овладение эмоциональной лексикой в аспекте формирования духовно-нравственных качеств личности старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.....	240
<i>Винель В. Е.</i> Состояние интереса к обучению у школьников с проблемами интеллектуального развития.....	244
<i>Лактионова С.В., Звягин Н.И., Куклина В.М.</i> Педагогическая технология формирования мотивации к учебе у учащихся лицея.....	247
<i>Турчанинов Е.Е.</i> Изучение психологических защит у подростков с умственной отсталостью на примере использования методики тематического апперцептивного теста.....	250
<i>Соколова А.В., Федосеева Т.Н.</i> Детство и экология (из опыта работы в социально ориентированном проекте «Учимся жить вместе»).....	254
<i>Соломатина Т. В., Макарова А.С.</i> Использование методов прикладного анализа поведения в работе с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра.....	257
<i>Кораблева Л.В.</i> Использование квест - технологии в процессе знакомства незлышащих учащихся с архитектурными сооружениями Петропавловской крепости.....	261

РАЗДЕЛ III. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья	266
<i>Ильюшина С.В., Красильникова О.А.</i> Педагогическая оценка сформированности общеучебных умений у слабослышащих младших школьников в процессе учебной деятельности.....	266
<i>Наумова Н.В.</i> Использование компьютера в работе над орфоэпическим произношением учащихся с нарушением слуха.....	272
<i>Мамедова Е.Ю.</i> Специфические ошибки письменной речи у младших слабослышащих школьников.....	276
<i>Мамедова Е.Ю., Баюра И.А.</i> Работа по развитию двигательной сферы у детей с нарушением слуха на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и технике речи.....	280
<i>Сахарова Л.С., Мамедова Е.Ю.</i> Использование произведений художественной литературы на фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и технике речи.....	285
<i>Муравцова Т.А., Граш Н.Е.</i> Методическая система работы над сказкой в линии учебников «чтение и развитие речи» для 1-5 классов.....	289
<i>Пронина Е.Н.</i> Влияние сказкотерапии на психоэмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста.....	293
<i>Пшеничникова Е.Э.</i> Формирование навыков чтения у слабослышащих младших школьников.....	298
<i>Изергина Н.А., Мигунова И.Н.</i> Применение биоэнергопластики в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у детей с кохлеарным имплантом	301
<i>Мамедова Е.Ю., Севостьянова А.Н.</i> Особенности формирования графомоторных навыков у слабослышащих учащихся	304
<i>Никулина Г.В.</i> Трудности реализации проектной деятельности в подростковом возрасте в условиях зрительной депривации.....	309
<i>Никитина А. В.</i> Современные подходы к организации и структуре коррекционного занятия по ритмике для слабовидящих обучающихся.....	312
<i>Фомичева Л.В.</i> Некоторые подходы к созданию современного образовательного пространства дошкольников с нарушением зрения.....	317
<i>Сотникова Л. А.</i> Развитие слухового восприятия у детей с нарушением слуха во внеклассное время.....	321
<i>Фомичева Л.В., Сергеева Е.Е., Фомичева А.Г.</i> К вопросу об изучении образа лица человека у детей с нарушением зрения.....	323
<i>Лебедева В.С.</i> Восприятие рельефных изображений младшими школьниками с остаточным зрением.....	327
<i>Круглова Т.А.</i> Понимание лексического значения слов младшими школьниками с нарушением зрения.....	330
<i>Яковлев С.Б., Фур Е.П.</i> Основные этапы развития синтаксического компонента языковой способности.....	333
<i>Герасименко Ю.В.</i> Возможности использования проектной деятельности в развитии устной речи младших школьников с ТНР.....	336

<i>Яковлев С.Б., Рябова И.В.</i> Особенности реализации коррекционного курса «произношение» в школе для детей с ТНР.....	338
<i>Аксиненко Е.В.</i> Развитие мелкой моторики и координации движений рук у детей с ОНР посредством использования дидактических игры упражнений.....	341
<i>Ковалева М.В.</i> Особенности логопедической работы по формированию лексико-семантического поля эмоций у детей младшего школьного возраста с психической депривацией.....	344
<i>Ильина С.Ю., Пестерева А.В.</i> Уровни овладения целостностью продуцируемого текста младшими школьниками с задержкой психического развития.....	347
<i>Прищепова И.В.</i> О формировании фонематической основы орфографической деятельности младших школьников с ОНР.....	349
<i>Ильина С. Ю. , Овсянникова А. В.</i> Специфика овладения орфографическим навыком младшими школьниками с задержкой психического развития.....	353
<i>Пекишева Е.В., Медникова Л.С.</i> Уровневые характеристики способности к знаково-символическому опосредствованию дошкольников с задержкой психического развития.....	356
<i>Клепикова И.Р., Медникова Л.С.</i> Динамика пространственно-временной организации деятельности младших умственно отсталых школьников.....	359
<i>Глазкова Н.Н.</i> Планируемые результаты освоения учебного предмета "информатика" обучающимися с умственной отсталостью	363
<i>Жвакина М.А.</i> Патопсихологические радикалы задержек психического развития в младшем дошкольном возрасте.....	366
<i>Кондратьева С.Ю., Шестакова В.С.</i> Профилактика дискалькулии у младших школьников с ЗПР в условиях образовательной организации.....	371
<i>Мухтарова Х. З.</i> Характер ошибок в письме у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	377
<i>Мелехова М.Г.</i> Использование педагогических технологий в условиях дошкольного учреждения.....	380
<i>Гайдукевич Е.А.</i> Степень тяжести двигательных нарушений как фактор формирования внутренней картины дефекта подростков с ДЦП.....	383
<i>Сихра Д.Н., Какурина И.А.</i> Приёмы визуальной поддержки для детей с расстройствами аутистического спектра в группах комбинированной направленности.....	386
<i>Яковлев С.Б., Шитилина О.Н.</i> Специфические особенности формирования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР.....	389
<i>Кожжевникова Н.Н.</i> Развитие мелкой моторики с использованием нетрадиционной изобразительной техники у дошкольников с задержкой психического развития.....	392
<i>Кораблева Л.В.</i> Методика работы над натюрмортом в школе для детей с нарушением слуха.....	395
<i>Андреева А.А., Вялых О.А.</i> Обучение письму перьевыми ручками детей с ранним детским аутизмом	398

<i>Фомичева Л.В., Старшинова В.М.</i> Особенности формирования навыка правильной ходьбы у дошкольников с нарушением зрения.....	401
<i>Шукалова Л.Н.</i> Развитие графомоторных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	404
<i>Боронина Е.С., Иванова Т.В.</i> Развитие творческого воображения детей дошкольного возраста с помощью техники правополушарного рисования.....	407
<i>Зарин А., Алексеева А.В., Петрова Л.С.</i> Условия воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном учреждении	410
<i>Нефедова Ю.В., Зарин А.</i> Динамика конструктивной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.....	413
<i>Яковлев С.Б., Кузь Н.А.</i> Виртуальная педагогическая мастерская для родителей детей группы риска раннего возраста	417
<i>Белова А. Ю., Коржова А. А.</i> Особенности сенсорного воспитания детей раннего возраста с нарушением слуха.....	420
<i>Антонова Л.С., Королёва И.В.</i> Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с комплексными слуховыми и двигательными нарушениями.....	424
<i>Макарова А.С., Манаскерт Т.Ю.</i> Вопросы оптимизации работоспособности обучающихся с ОВЗ.....	427
<i>Сливарь О.В.</i> Платные образовательные услуги в ДООУ: подготовка к их внедрению	430
<i>Сведения об авторах.....</i>	433

РАЗДЕЛ I. ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Красильникова, Г.Н. Пенин
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ НОВАТОРСКИХ ИДЕЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СУРДОПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

Комплексное изучение историко-педагогических источников свидетельствует о том, что развитие отечественной сурдопедагогики и практики обучения детей с нарушением слуха в конце XIX века началось с принятия решения об организации благотворительного общества «Попечительство о глухонемых». Оно появилось в 1898 году. В 1903 году в городе Александровске было открыто образовательное учреждение, ставшее к 1912 году самым крупным училищем для глухих. В это учреждение входили детский сад, в который принимались дети от 5 лет, и школа, где осуществлялось обучение устной речи, грамоте, математике, изобразительному искусству, проводилась подготовка к трудовой деятельности. После первой русской революции 1905 года открытие школ для детей с нарушением слуха стало почти невозможным. В ранее открытых училищах Попечительства о глухонемых количество детей резко уменьшилось. В 1912 году из училищ Попечительства осталось всего 17 учреждений.

В Российской империи количество училищ для глухих детей увеличивалось очень медленно, однако в учебном процессе происходили качественные изменения. В наиболее крупных училищах (Петербургское, Варшавское, Александровское) особое внимание уделялось обучению глухих детей устной речи, чтению с губ, произношению и развитию остаточного слуха. В этих учрежде-

ниях педагоги отказывались от таких специфических форм речи как жестовая и дактильная.

В 1918 году в Петрограде открылся Центральный научно-практический институт по изучению и обучению глухих детей. Институт работал в тесном сотрудничестве с кафедрой психопатологии и патологии речи Психоневрологической академии. При нем были открыты детский сад и школа интернатного типа. Учебно-воспитательная работа школы была аналогична той, которая проходила в массовой школе. Однако срок обучения был более продолжительным. Недалеко от Петрограда открылась колония со школой для глухих детей с умственной отсталостью. Наряду с общим образованием учащиеся могли получить профессиональную подготовку: мальчики обучались столярному делу и шитью сапог, а девочки - рукоделию.

В 1918 году в Петрограде был открыт Отофонетический институт, который занимался изучением детей, потерявших слух. Это было научно-клиническое учреждение, при котором открылись специализированные лаборатории и отделения, где находились дети не только с потерей слуха, но и с различными видами логопатии. В 1921 году Центральный научно-практический и Отофонетический институты были объединены под общим названием Отофонетический институт, директором которого стал Давид Владимирович Фельдберг.

В 1918 году в Петрограде по инициативе Д.В. Фельдберга открылась кафедра сурдопедагогики. В Москве аналогичная кафедра была открыта благодаря усилиям Фёдора Андреевича Рау, организатора Московского городского института для глухих. В феврале 1919 года в Москве прошёл съезд по охране детства. В марте этого же года был проведён съезд по школьной санитарии, на котором рассматривались вопросы обучения и воспитания глухих детей.

В первое десятилетие XX века особая роль в формировании общественных взглядов на проблемы образования лиц с нарушением слуха принадлежала периодически собиравшимся съездам деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых, а также деятелей по профессиональному и техническому образованию. Так, участники III Всероссийского съезда сурдопедагогов обратились в Государственную Думу с предложением ввести в России общее обязательное обучение глухих [1, с.116].

Непосредственное отношение к глухим детям имел также I съезд по борьбе с детской дефективностью, который организовал Народный комиссариат просвещения в конце 1920 года. В 1924 году на II съезде по социально-

правовой охране несовершеннолетних (СПОН) были подведены итоги работы специальных учреждений страны, сформулированы задачи воспитания и обучения школьников, а также определены средства преодоления нарушений развития [1, с.117]. Петроградская школа глухих боролась за реализацию принципа обучения детей с нарушением слуха устной речи и её использования в качестве средства общения и получения общеобразовательных знаний. В этот же период в Москве и Петрограде были созданы первые факультеты для подготовки учителей специальных школ.

Исследования показывают, что в период конца XIX – первой половины XX вв. активно развивалась специальная педагогика и специальная школа. Было положено начало новаторской науке – педологии и дефектологии. Появилась целая плеяда выдающихся учёных и педагогов-практиков в области специальной педагогики и образования детей с нарушением слуха.

Одним из наиболее известных специалистов был Александр Фёдорович Остроградский (1853 - 1907), который ещё во второй половине XIX века осуществлял реформы в организационно-методической системе обучения глухих в России. Александр Фёдорович начал свою педагогическую деятельность в 1885 году в Петербургском училище глухих. Директор этого учебного заведения Василий Дмитриевич Сиповский видел в лице А.Ф. Остроградского даровитого педагога и хотел, чтобы он был его помощником в руководстве учебной частью училища. Поскольку Остроградский не имел специальной подготовки, его направили за границу для углубленного ознакомления с обучением лиц с нарушенным слухом по звуковому методу. Вернувшись в Россию в 1887 году А.Ф. Остроградский начал изменять организационно-методическую работу в училище, параллельно обучая педагогов методике постановки звуков. По просьбе В.Д. Сиповского Остроградский в 1889 году составил для педагогов методику обучения устной речи «Руководство к первоначальному обучению глухонемых детей по звуковому способу». Перед началом занятий по постановке звуков А.Ф. Остроградский развивал у глухих детей готовность органов речи к постановке того или иного звука, кинестетические ощущения и раздражительность как необходимые условия для образования звуковой речи. Он назвал этот период подготовительным к обучению звукам речи [2,с.147]. Александр Фёдорович организовал работу в Петербургском училище по системе «чистый устный метод». В 1900 году под его руководством был написан новый Устав училища. Этим Уставом определялось, что «воспитывающиеся в училище обучаются исключительно по устному способу». Согласно принятому

Уставу каждое отделение (мужское и женское) состояло из трех подготовительных (от 6 до 9 лет) и шести общеобразовательных классов [2,с.149].

Начало XX века в сурдопедагогике связано с деятельностью ещё одного талантливого учёного-педагога – Петра Дмитриевича Енько (1844-1916). Будучи директором Санкт-Петербургского училища глухонемых он разработал и начал активно использовать методику «естественный способ обучения глухонемых речи», глобальный метод чтения с губ и слоговой метод обучения произношению и грамоте. «Опираясь на идеи И.М. Сеченова и И.П. Павлова о рефлекторной регуляции, а также на исследования по экспериментальной психологии и педагогике, он разработал и внедрил в училище методику одновременной стимуляции зрительных и слуховых ощущений у детей с остаточным слухом» [3,с.54]. П.Д. Енько хотел реорганизовать процесс обучения так, чтобы дети с нарушениями слуха могли читать с лица речь на уроках Закона Божьего, арифметики, других дисциплин и в процессе сообщения общепользовательных сведений. Система обучения по «естественному способу» состояла из двух этапов, охватывавших периоды первоначального и общеобразовательного обучения:

1. Обучение чтению с губ, устной речи и грамоте.

2. Практическое использование приобретенной устной и письменной речи в элементарном общеобразовательном и ремесленном обучении [2,с.163].

Как отмечает А.Г. Басова «Первый этап «естественного способа» включал обучение чтению с губ и артикуляции «прямо со слогов». Его осуществление предполагало решение двух задач: а) научить глухого говорить и понимать речь окружающих через зрительное восприятие; б) учить образцам речи, практически необходимым, часто повторяющимся в общении с окружающими». Метод П.Д. Енько основывался на чтении с губ, то есть, перед тем как научиться артикулировать, дети должны были уметь читать фразу с губ и понимать её, а также делить на отдельные слова. После того как ребёнок научился выполнять выше перечисленные действия, чтение с губ продолжалось параллельно с произношением. Ребёнок, обучающийся по системе Енько, сам находил учебный материал, а педагог выступал в роли помощника, наблюдателя и консультанта, если учащийся затруднялся в выполнении заданий. От педагога, который использовал этот метод, требовалась изобретательность, а также умение проводить эмоционально окрашенные занятия, чтобы вызвать у детей интерес и желание учиться.

Сурдопедагогические и методические идеи П.Д. Енько в полной мере отражены в его работах «Об обучении глухонемых» (1902), «Обучение глухоне-

мых естественным способом» (1903), «Методика обучения глухонемых речи по естественному способу» (1907).

Значимое место в российской сурдопедагогике конца XIX начала XX столетия занимает Иван Александрович Васильев (1867-1940), педагог Петербургского училища, обучавший детей по графическому методу. В 1900 году Иван Александрович опубликовал работу «Методика обучения глухонемых речи, письму и чтению». В этом труде он старался теоретически обосновать методику обучения глухих словесной речи в начальный и последующий периоды обучения. Васильев считал, что обучение детей с нарушениями слуха должно строиться с учетом ряда условий: а) знакомство сначала с общими словами-понятиями, а потом все более частными; б) ознакомление с синтаксисом построения предложений из слов, усваивающихся детьми последовательно на пяти особых ступенях обучения.

И.А. Васильев справедливо считал, что для детей с нарушениями слуха нужны специальные учебники, по которым педагог расширял бы словарь ребенка постепенно и систематично. Исходя из этого Васильев разработал систему обучения глухих русскому языку: усвоение словаря и грамматики русского языка посредством графического метода. Этот метод состоял из 2-х частей:

1. Обучение звукам речи русского языка.
2. Графическое (письменное) изучение понятий.

Для Васильева было главным изучать с ребёнком не только буквы и звуки, но и фонетический состав слова. Обучение детей с нарушениями слуха иллюстрировалось на примере постановки слова-понятия «человек». Педагог показывает на живого человека, на картинку с изображением человека, сам рисует его на доске, после чего пишет слово «человек». Учащиеся записывают новое слово несколько раз, а затем воспроизводят по памяти письменно. По мере накопления нужного количества слов учитель составляет рассказ для чтения. Слова, которые приобретались таким способом, ассоциировались с соответствующими понятиями. Графический метод позволял лицам с нарушением слуха активно пополнять словарь через чтение, письменное изложение прочитанного. Параллельно этому учащийся усваивал синтаксис. Для педагогов было важно то, что графический метод временно разделяет процесс обучения на две части: устную, и письменную речь. Методика И.А. Васильева разрешала появившиеся противоречия в системе «чистый устный метод» в первоначальный период обучения.

Создателем отечественной логопедии как педагогической науки и новатором в области сурдопедагогики и сурдопсихологии XX столетия был Михаил Ефимович Хватцев (1883-1977). Он впервые разделил причины речевых нарушений на внешние и внутренние. Им также были выделены органические центральные (поражения мозга) и органические периферические причины (поражения органов слуха, расщепления нёба и другие морфологические изменения речевого аппарата). М.Е. Хватцев известен также своими работами в области логопедии и сурдопедагогики. Он является автором уникального учебника «Логопедия: Пособие для студентов педагогических институтов и учителей специальных школ», который написан на основе личных исследований и с помощью зарубежных коллег. Ретроспективный взгляд на труды М.Е. Хватцева показывает, что он был одним из создателей теоретических основ логопедии, системы преодоления нарушений звукопроизношения у детей, автором одного из первых учебников по логопедии, организатором подготовки логопедов и сурдопедагогов в Советской России. Труды и деятельность М.Е. Хватцева оказали большое влияние на развитие отечественной дефектологии и специальной школы во второй половине XX столетия.

Особое место в плеяде ученых рассматриваемого периода занимает многогранная личность Льва Семёновича Выготского (1896-1934), учёного, общественного деятеля, активного участника становления новой науки – педологии и дефектологии. «Педология – наука новая, не вполне установившая свои границы и точное свое содержание. Обычно она понимается как наука о развитии ребенка, охватывающая все стороны этого развития – и телесную, и психическую. Педология осознает себя не как частную науку в ряду других частных наук о ребенке, а как общую науку о развитии ребенка. Объект педологии – строение и течение целостного процесса детского развития» (Высоцкая Е.Н., Леонтьев А.А., Словарь Л.С. Выготского). Л.С. Выготский, являясь автором книги «Педология подростка», разработал научно-теоретическую базу советской дефектологии. На основополагающих идеях дефектологии развивается современная специальная психология и специальная педагогика.

В 1929 году Лев Семёнович выделил дефектологию как самостоятельную науку, обладающую своим объектом исследования и отличающуюся от других наук: «Только с идеей качественного своеобразия (не исчерпываемого количественными вариациями отдельных элементов) тех явлений и процессов, которые изучает дефектология, она впервые приобретает твёрдую методологическую основу» [5,с.8]. Ученый считал, что образование состоит не в адаптации

ребенка к окружающей среде, а в формировании личности. Это возможно при правильной организации процесса воспитания. Воспитатель должен быть только наблюдателем, правильно направлять и регулировать самостоятельную деятельность ребенка в нужное время. Итак, воспитание становится активным процессом с трех сторон:

1. Ребенок активен (он выполняет независимое действие).
2. Воспитатель активен (он наблюдает и помогает).
3. Активная среда между ребенком и опекуном.

Наиболее полно Выготский сформулировал принципы обучения:

- 1) обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- 2) обучение должно вестись природосообразно в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
- 3) порядок и систематичность – одно из главных условий успеха в обучении;
- 4) обучение должно развивать самостоятельность, активность, инициативу;
- 5) обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком лёгким;
- 6) преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путём, чтобы на долю воспитания оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы.

Л.С. Выготский внёс свой вклад и в теоретическое обоснование необходимости пересмотреть содержание, методы и речевые средства обучения и воспитания глухих, выступив противником «чистого устного метода». Он выявил его главный недостаток: у учащегося вырабатывают артикуляцию, а не язык, поэтому устная речь глухих «почти не служит их развитию и формированию, не является орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни»[7,с.216]. В этом случае обучение устной речи превращается для глухих детей в тяжкий труд.

Л.С. Выготским создана также Концепция, основанная на культурно-исторической теории, которая исходит из следующих главных (и взаимосвязанных) пунктов:

- выделение преимущественного значения социальной сущности в феномене глухоты человека при учете биологических факторов;

- признание важной роли речи и общения в развитии ребенка, его высших психических функций и включение жестовой речи, наряду со словесной, в систему речевой деятельности глухих детей;

- утверждение, что полиглоссия, т. е. словесно-жестовое двуязычие, - «неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания» глухого ребенка [7, с.217].

Л.С. Выготский стремился создать систему обучения глухих, которая может обеспечить всестороннее развитие детей и их общественное воспитание. Он писал, что важной особенностью психического развития глухих учащихся является одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой, то есть своеобразная полиглоссия.

Выдающимся учёным – сурдопедагогом, организатором обучения детей с нарушением слуха является Николай Михайлович Лаговский (1863-1933). В 1889 году он стал воспитателем в Петербургском училище для глухонемых детей. Благодаря инициативе Н.М. Лаговского в 1918 году в Петрограде открылся Центральный институт глухонемых – первое в России учреждение для разработки методов обучения детей с нарушениями слуха и профессиональной подготовки сурдопедагогов. До 1921 года Лаговский заведовал Перервинским институтом глухонемых, а затем был переведен в Москву и стал преподавать в Московском институте глухих. В последующие годы он работал в МГУ на педагогическом факультете. К числу его заслуг следует отнести значительное число работ по вопросам сурдопедагогики, которые он издал в разные годы. Среди них: «Петербургское училище глухонемых. 1810 – 1910 гг.» (1911 г.), «Основы сурдопедагогики» (1931 г.) и другие. Важное место в совершенствовании социально-правовой защиты детей с нарушениями развития и их обучения в специальных учреждениях занимает работа Н.М. Лаговского в Наркомпросе под руководством Н.К. Крупской.

Одним из известных ученых – сурдопедагогов, внесших весомый вклад в становление и развитие отечественной сурдопедагогики и организацию высшего педагогического образования специалистов - дефектологов является Фёдор Андреевич Рау (1868-1957) – основатель династии Рау – представителей российской дефектологии и специальной школы. В своей педагогической практике он уделял большое внимание методам предупреждения и исправления недостатков речи. Под его руководством созданы сборник работ по логопедии, программы подготовки специалистов – логопедов. Для исправления недостатков

произношения Фёдор Андреевич изобрёл специальные логопедические зонды, которые до настоящего времени используются логопедами и сурдопедагогами.

В 1896 году он открыл школу – пансион для глухонемых, занимался логопедией и был заведующим отделом глухонемых в Политехническом музее. После этого, в 1907 году, он открыл сельскохозяйственную колонию для глухих. В период с 1907 по 1917 год Ф.А. Рау был организатором Съездов учителей глухонемых. В 1919 году благодаря его инициативе открылась школа тугоухих. В 1920–1921гг. в Крыму Ф.А. Рау открыл дома умственно отсталого, глухонемого и слепого ребенка, колонию для морально-дефективных, курсы для взрослых глухонемых и курсы по исправлению речи. В 1922 году Федор Андреевич работал лектором, читая курс сурдопедагогики в Институте детской дефективности. Кроме этого он читал лекции по исправлению дефектов речи. С 1924 года Ф.А. Рау проводил занятия в кружке по логопедии и логотерапии при Центральном Доме работников просвещения. В 1925 году он стал профессором кафедры сурдопедагогики и логопедии на дефектологическом отделении 2-го МГУ. Начиная с 1926 года, проводил курсы переподготовки сурдопедагогов. Фёдор Андреевич Рау написал множество книг, рекомендаций и учебников для глухих.

Союзником и помощником в деятельности Фёдора Андреевича Рау была его жена, Наталья Александровна Рау (Голяшкина) (1870-1947). Её судьбу и профессиональную деятельность определила встреча с Ф.А. Рау. С этого момента жизнь Натальи Александровны была связана с обучением и воспитанием детей и взрослых с нарушением слуха. На состоявшемся в 1895 году Съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию был поднят важный вопрос о воспитании детей с различными нарушениями, в том числе и с нарушением слуха. В 1900 году эти идеи воплотились в жизнь – Наталья Александровна и Федор Андреевич открыли в Москве первый детский сад для детей с нарушениями слуха. Н.А. Рау старалась, чтобы в России было открыто как можно больше дошкольных учреждений, где глухие дети могли бы овладеть словесной речью. И в 1915 году Московская городская управа выделила необходимые средства на организацию трёх садов для глухих детей. До 1921 года Наталья Александровна занимала должность инспектора детских садов для глухих детей. При её участии реализовалось постановление Советской власти о создании новых учреждений для глухих детей. Н.А. Рау разработала специальную методику формирования словесной речи у глухих дошкольников. В 1922 году Н.А. Рау и Ф.А. Рау организовали занятия для глухих взрослых по

чтению с губ, которые стали основой Клуба беглого чтения с губ, открытого через 6 лет. В 1923 году Н.А. Рау стала читать лекции в педагогическом институте в должности доцента. В 1932 году ей была присуждена ученая степень кандидата педагогических наук.

Таким образом, начало XX столетия, несмотря на бурные политические события, ознаменовалось выдающимися достижениями в области специальной педагогики и, в частности, сурдопедагогики. Были разработаны новые педагогические подходы к обучению неслышащих детей, открыты образовательные учреждения для подготовки специалистов – сурдопедагогов, опубликованы учебно-методические и научные труды по различным направлениям дефектологии. В России сформировалось научное сообщество выдающихся учёных-дефектологов, определивших направления развития сурдопедагогики во второй половине XX века.

Литература:

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Андреева; Под науч. ред. Н.М. Назаровой, Т.Г. Богдановой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.
2. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А.Г. Басова, С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1984. – 295 с.
3. Пенин Г.Н., Орлов С.А. П.Д. Енько – врачеватель, учёный, педагог // Наука и техника: Вопросы истории и теории. – СПб., 1997, - 54 с.
4. Енько П.Д., Об обучении глухонемых. – СПб., 1902. - 63 с.
5. Выготский Л.С., Основные проблемы дефектологии // Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1983. - 368 с.
6. Рау Ф.А., Методика обучения глухонемых произношению: пособие для учителей школ глухонемых и студентов дефектологических факультетов пединститутов. Изд. 4-е. – М.: Учпедгиз, 1959. - 295 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
8. Басова А.Г., Анохина М.С. Давид Владимирович Фельдберг (1873-1942) // Дефектология, - 1974.- №6.- С.85-86.
9. Фельдберг Д.В. Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей. - М., 1936.

ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИНВАЛИДОВ: К ПРОБЛЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ

Одним из важнейших ресурсов повышения эффективности высшего образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является выстраивание своего рода организационно-педагогической вертикали, преемственно связывающей разные этапы их образовательной карьеры: обучение в школе и профориентация в ней – успешное обучение в вузе – сопровождение трудоустройства и постдипломная поддержка выпускника-инвалида на месте работы.

Вместе с тем, если соответствующее взаимодействие в системе «школа – вуз» в настоящее время просматривается достаточно отчетливо, хотя и здесь существуют определенные проблемы, то переход из вуза на открытый рынок труда сопряжен сегодня для лиц с инвалидностью и ОВЗ с преодолением серьезного межинституционального разрыва, который обусловлен как недостаточной активностью самих выпускников, так и неготовностью рынка труда к интеграции молодых специалистов из числа инвалидов.

Об этом свидетельствуют, в частности, результаты специального мониторингового обследования, касавшегося трудовой занятости выпускников с инвалидностью, завершивших обучение в 2017 г. в 12 вузах Санкт-Петербурга и Ленинградской области. (Мониторинг проводился в рамках выполнения государственного задания по организации общественно-значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики в целях создания сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе образовательных организаций высшего образования на 2017 год.).

В основу мониторинга была положена анкета, предполагавшая получение от выпускника сведений о том, к какой нозологической группе он относится, какой вуз и по какому направлению подготовки окончил, а также информации о характере его трудовой занятости на текущий момент и удовлетворенности ею, о препятствиях в плане трудоустройства и о нуждаемости в помощи в данном отношении.

В рамках мониторинга были обработаны 33 анкеты. Такие масштабы выборки, – а по совокупным данным общая численность выпускников-инвалидов в 2017 г. в вузах, участвовавших в обследовании, составила 65 чел., – обуслов-

лены тем, что в ряде университетов, особенно с большим выпуском студентов-инвалидов, не в полной мере налажена обратная связь с ними, из-за чего целый ряд выпускников не мог быть охвачен анкетированием.

В плане принадлежности к тем или иным нозологическим группам выборку составили выпускники с инвалидностью:

- по зрению – 4 чел.;
- по слуху – 1 чел.;
- вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата – 13 чел.;
- по общему заболеванию – 15 чел.

Опрошенные выпускники-инвалиды освоили основные профессиональные образовательные программы по следующим направлениям подготовки: «Экономика» (8 чел.), «Педагогическое образование» (7 чел.), «Информационные системы и технологии» (2 чел.), «Информационная безопасность» (2 чел.), «Психология» (2 чел.), «Менеджмент» (2 чел.), «География» (1 чел.), «Юриспруденция» (1 чел.), «Конфликтология» (1 чел.), «Лингвистика» (1 чел.), «Клиническая психология» (1 чел.), «Маркетинг» (1 чел.), «Специальное (дефектологическое) образование» (1 чел.), «Международные отношения» (1 чел.), «Религиоведение» (1 чел.), «Филология» (1 чел.).

Тем самым, основная масса выпускников-инвалидов (28 чел.) получила высшее профессиональное образование социогуманитарного (15 чел.) и экономико-правового (13 чел.) профиля.

Ключевым аспектом мониторинга выступало выявление эффективности трудоустройства выпускников-инвалидов и его качества.

Из 33 выпускников 2017 г., принявших участие в анкетировании, трудоустроены 20 чел., из них по специальности – 12, не по специальности – 8, причем 19 из 20 трудоустроенных удовлетворены полученной работой. И показательно в данном контексте, что единственный выпускник, который, по его оценке, не удовлетворен своим местом работы, трудоустроился не по специальности.

Среди тех выпускников с инвалидностью, кто на момент проведения мониторинга оставался нетрудоустроенным (13 чел.), 3 чел. имеют нарушение зрения и по 5 чел. - нарушение опорно-двигательного аппарата и другое инвалидизирующее заболевание.

Тем самым, если из 4 выпускников из числа инвалидов по зрению трудоустроен только 1 (и это отчетливо указывает на необходимость проявления особого внимания к содействию занятости выпускников этой категории), то среди выпускников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с други-

ми инвалидизирующими заболеваниями около двух третей нашли себе место работы, что сравнимо с соответствующим показателем по всей выборке.

При этом четко определяется совокупность причин, препятствующих трудоустройству выпускников с инвалидностью и ОВЗ. В зависимости от частотности их упоминания респондентами данные причины ранжируются следующим образом:

- наличие ограничений по состоянию здоровья/инвалидность – 9 упоминаний;
- отсутствие подходящих вакансий – 6 упоминаний;
- семейные обстоятельства – 5 упоминаний;
- сложности с передвижением до работы и обратно – 4 упоминания;
- потребность в специально оборудованном рабочем месте – 4 упоминания;
- отсутствие/недостаток квалификации – 3 упоминания;
- низкая зарплата на вакантных рабочих местах – 2 упоминания;
- обучение в магистратуре – 2 упоминания;
- отношение окружающих – 1 упоминание.

Тем самым, результаты мониторинга в этой его части со всей очевидностью указывают на то, что трудоустройству препятствуют, прежде всего, ограничения, прямо или косвенно связанные с фактором инвалидности, будь то состояние здоровья, особенности семейного статуса или уровень мобильности. С другой стороны, социально-трудовой интеграции выпускников вузов с инвалидностью мешает неблагоприятная для них ситуация на рынке труда – речь идет об отсутствии вакансий или их заведомой непривлекательности в финансовом отношении, а также о неоснащенности потенциальных рабочих мест специальным оборудованием, необходимым для инвалидов, и др. Все это в сочетании с низкой самооценкой некоторыми выпускниками своей квалификации и ощущением негативного отношения окружающих, пусть и отмеченного в единичном случае, указывает на необходимость проведения системной работы, реализуемой как в направлении комплексной, в том числе социально-реабилитационной, поддержки самих студентов и выпускников с инвалидностью, так и в направлении, связанном с мотивированием работодателей к трудоустройству инвалидов с высшим образованием, а также с повышением уровня компетентности работодателей и сотрудников служб занятости населения в вопросах делового взаимодействия с инвалидами.

В данном контексте особенно актуальным становится вопрос о характере той помощи со стороны служб занятости и других структур, в которой при трудоустройстве нуждаются выпускники-инвалиды. С учетом частотности

упоминания респондентами ее конкретных видов или аспектов выстраивается следующая иерархия:

- помощь в подборе вакансий – 15 упоминаний;
- помощь в составлении резюме – 9 упоминаний;
- информирование о ярмарках вакансий для лиц с ОВЗ и инвалидностью и привлечение к участию в них – 9 упоминаний;
- выплата пособия по безработице – 6 упоминаний;
- дополнительное профессиональное образование – 4 упоминания;
- получение навыков эффективного поиска работы (профориентация) – 4 упоминания;
- обеспечение временной занятости – 3 упоминания;
- подготовка к собеседованию с работодателем – 3 упоминания.
- содействие в переезде в другую местность для трудоустройства по направлению органов службы занятости – 2 упоминания;
- профессиональное обучение – 1 упоминание;
- помощь при открытии собственного дела – 1 упоминание.

Таким образом, система помощи в трудоустройстве, в получении которой нуждаются выпускники вузов из числа инвалидов, должна так или иначе разворачиваться прежде всего вокруг поиска и предложения для них оптимальных вакансий.

В то же время, на фоне активной установки целого ряда выпускников на обеспечение собственной готовности к трудоустройству путем повышения квалификации, совершенствования навыков поиска работы и самопрезентации и т.п. обнаруживается и противоположная, во многом бездеятельная, позиция, связанная с ориентацией выпускника лишь на потребление услуг, в том числе в форме получения пособия по безработице.

Следовательно, – и именно в этом состоит предмет и ресурс взаимодействия вузов и служб занятости населения, – помощь выпускникам с инвалидностью в трудоустройстве должна сочетать в себе как собственно подбор для них оптимальных рабочих мест, так и осуществление психолого-педагогических мероприятий по коррекции их неадекватных социальных установок.

Таким образом, проведенный мониторинг позволил зафиксировать целый ряд важных обстоятельств, в свете которых четко обнаруживаются и достижения в области трудоустройства выпускников вузов из числа инвалидов, и резервы совершенствования соответствующей деятельности.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В современной социально-педагогической ситуации, сложившейся в России, особую значимость приобретает проблема среднего профессионального и высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проведенное нами исследование показывает, что одной из главных задач профессиональной подготовки указанного контингента является создание условий для их доступного и качественного образования. На наш взгляд, профессиональная подготовка обучающихся с нарушениями в развитии может быть успешной только в условиях образовательной инклюзии на всех этапах обучения, включая среднее профессиональное образование.

В настоящее время система инклюзивного среднего профессионального образования в России только формируется. Запросы инвалидов и лиц с ОВЗ в получении среднего профессионального образования не всегда реализуются. В Федеральном законе «Об Образовании в Российской Федерации» (2012) инклюзия определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. В связи с этим, у лиц с нарушениями в развитии появляется возможность получать профессиональное образование не только в структуре малочисленных специальных профессиональных организаций для инвалидов, но и в учреждениях среднего профессионального образования общего типа.

Комплексный анализ научно-теоретической и учебно-методической литературы, нормативно-правовых актов по исследуемой теме, документации средних профессиональных образовательных организаций свидетельствует, что в современной России накоплен опыт обучения инвалидов и лиц с ОВЗ различным востребованным в обществе профессиям в условиях интеграции.

В частности, Б.В. Белявский, А.С. Госпорьян, М.А. Новикова в своей работе рассматривают состояние профессионального образования лиц с ОВЗ в России [2]. Авторами выявлено, что в 2004 году в учреждениях среднего профессионального образования Российской Федерации обучалось 16,7 тыс. инвалидов и лиц с ОВЗ. Представлены данные о количестве студентов-

инвалидов в образовательных учреждениях различных субъектов РФ, а также о сферах доступной им профессиональной деятельности. Это бухгалтерский учет; экономика; право; педагогика; медицина; монтаж, эксплуатация и ремонт различных систем; деревообработка и другие.

Оригинальный опыт совместного обучения глухих и слышащих студентов Санкт-Петербургского механико-приборостроительного колледжа (СПМПК) представлен в научных трудах и диссертационном исследовании О.П. Ереминой [3]. В период с 1992 года по 2001 год (9 лет) она руководила обучением неслышащих студентов по программе СПО «Производство электронных и электрических средств автоматизации». Профессиональная подготовка глухих имела экспериментальный характер. Студенты обучались по дневной форме в специальных группах по адаптированным программам, с предоставлением сурдоперевода. В учебный процесс и содержание учебного материала внесены коррективы.

Экспериментальное обучение глухих студентов показало, что для их успешной образовательной интеграции и качественной профессиональной подготовки необходим учет ряда условий: обучение студентов с нарушением слуха должно осуществляться с учетом их психофизических особенностей; в учебный план для неслышащих следует включать большее количество практических и лабораторных занятий; в группах студентов с нарушением слуха в ходе обучения необходимо периодически менять формы организации учебной деятельности; для оптимизации обучения неслышащих студентов целесообразно использовать специфические методы обучения (методы имитации, аналогий, метод «индуктора»).

Исследуя проблему инклюзивного среднего профессионального образования лиц с ОВЗ, мы осуществили изучение образовательной деятельности ряда известных учреждений системы СПО, находящихся в различных удаленных друг от друга регионах Российской Федерации (Санкт-Петербург, Новосибирск, Республика Саха).

В течение многих лет инвалиды и лица с ОВЗ успешно обучаются СПб ГБОУ «Невский колледж им. А.Г. Неболсина» (Санкт-Петербург); Институте социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск); Межрегиональном центре реабилитации (колледже) лиц с проблемами слуха (Санкт-Петербург – Павловск); Республиканском техникуме-интернате профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов (Республика Саха).

В этих образовательных учреждениях осуществляется подготовка

специалистов по многим направлениям и специальностям: экономика и бухгалтерский учет, социальная работа, адаптивная физическая культура, жилищно-коммунальное хозяйство, декоративно-прикладное искусство и другие. Два специализированных учреждения (в Санкт-Петербурге и Республике Саха) обучают слышащих студентов по программе «Организация сурдокоммуникации» (инклюзия слышащих студентов в среду студентов с ОВЗ). Рассматриваемые средние профессиональные образовательные учреждения имеют развитую специализированную инфраструктуру, штат профессиональных сурдопереводчиков и сурдопедагогов. Наибольшее количество технического оборудования имеет Институт социальных технологий и реабилитации (Новосибирск), так как в этом учреждении обучаются студенты с различными нарушениями в развитии. Стоит отметить, что в этом институте, а также в техникуме-интернате (Республика Саха) есть сурдотехническая аппаратура и специализированные системы и устройства для студентов с нарушением слуха (FM-системы, индукционные системы и аудиокласс). В каждом из данных образовательных учреждений работают сурдопереводчики, которые осуществляют прямой и обратный перевод устной речи, используя разговорную и калькирующую жестовую речь. В техникуме-интернате (Республика Саха) и Межрегиональном центре реабилитации лиц с проблемами слуха (Павловск) работают также сурдопедагоги, которые проводят с глухими и слабослышащими студентами индивидуальные занятия по развитию остаточного слуха и речи.

Организация образовательного процесса в изученных нами образовательных организациях осуществляется в разных формах:

- отдельные группы неслышащих студентов в средних профессиональных образовательных учреждениях общего типа (Невский колледж им. А.Г. Неболсина);
- отдельные группы слышащих студентов в специальных средних профессиональных учреждениях (Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха; Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов);
- инклюзивные группы (Институт социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета).

В двух образовательных учреждениях (Новосибирск, Якутск) организовано дистанционная форма обучения для маломобильных студентов с ОВЗ.

Анализируя научно-теоретическую, учебно-методическую литературу и

нормативно-правовую базу, а также полученные данные об организации образовательной деятельности в средних профессиональных учреждениях, можно сделать вывод, что в этих учреждениях осуществляется успешная профессиональная подготовка студентов с нарушениями в развитии. Им предоставлены специальные условия для обучения, включающие в себя техническое оснащение и наличие квалифицированных кадров. Организация образовательного процесса построена с учетом психофизических особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В результате научно-теоретического и экспериментального исследования было установлено, что в Российской Федерации создана нормативно-правовая база профессионального образования разного уровня, на основе которой развивается система инклюзивного среднего профессионального образования. Имеется успешный опыт обучения студентов с нарушениями в развитии в условиях образовательной интеграции. Разработаны факторы оптимизации образовательной инклюзии инвалидов и лиц с ОВЗ, обеспечивающие их профессиональные интересы и потребности: создание федеральных государственных образовательных стандартов СПО (ФГОС СПО) для профессиональной подготовки студентов с различными нарушениями в развитии; наличие доступной среды и специализированной инфраструктуры учреждений СПО; создание учебно-методических комплексов; наличие в образовательных учреждениях СПО квалифицированных педагогов-дефектологов, сурдопереводчиков; информационное обеспечение профессиональных образовательных учреждений инклюзивного типа; научно-методическая поддержка инклюзивных образовательных организаций системы СПО.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.06.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.
2. Белявский Б.В., Госпорьян А.С., Новикова М.А. Состояние и задачи профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации. - М.: МАДИ (ГТУ), 2006. - 145 с.
3. Еремина О.П. Особенности интегрированного профессионально-технического обучения лиц с нарушением слуха в системе непрерывной подготовки кадров (колледж – университет): монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 145 с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Успешная реализация практики инклюзивного образования во многом определяется профессиональной компетентностью педагога, как в плане создания общего образовательного пространства, так и раскрытия потенциала детей с ОВЗ в процессе инклюзии. В рамках федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" закрепляется право каждого человека на образование и недопустимость дискриминации в сфере образования (статья 3). В данном законе практика инклюзивного образования декларируется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Поскольку путь инклюзивного обучения предполагает многоаспектность подходов к его реализации, подготовка педагогических кадров имеет особую значимость с позиций социальной, психолого-педагогической, организационно-методической направленности, готовности среды к принятию детей с нарушенным развитием, что включает в себя и формирование толерантного отношения к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием.

С целью выявления ключевых позиций в межличностных отношениях с людьми с ОВЗ, степени осведомленности о детях с ОВЗ, в том числе, в ситуации инклюзивного обучения, было изучено мнение респондентов, в качестве которых выступали студенты факультетов педагогического вуза. Исследование проводилось в период с 2013 по 2014 годы на базе РГПУ им. А.И. Герцена. Количество респондентов в общей сложности составило 80 человек (от 17 до 24 лет). Были задействованы студенты с факультетов технологии предпринимательства (ТИП) и безопасности жизнедеятельности (БЖ). Анализ результатов исследования показал, что большинство (51%) студентов встречались с людьми с ОВЗ, но лишь 9% из них имели опыт общения с людьми с ОВЗ. И на вопросы относительно возможной совместной деятельности с людьми с ОВЗ большинство студентов (67%) ответили отрицательно. Было определено, что основной причиной спорного, а в ряде случаев негативного отношения к инклюзивному обучению является неосведомленность о людях с ОВЗ, т.е. отсутствие знаний об особенностях и возможностях людей данной категории, а также отсутствие опыта взаимодействия с ними.

Полученные в результате разностороннего анализа данные учитывались нами при разработке содержания новых тематических разделов программ курсов по выбору «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования», читаемых в институтах РГПУ им. А.И. Герцена (Институт детства, Институт дефектологического образования и реабилитации и др.). Данные курсы содержательно ориентированы на подготовку студентов к реализации практики инклюзивного обучения, формированию толерантности и развитию активной позиции будущих педагогов в условиях инклюзии. В ходе курса «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования» анализируется состояние и перспективы развития инклюзивного образования, определяется нормативно-правовая база инклюзивного образования, рассматривается социальная значимость распространения инклюзивного образования в России и за рубежом, обеспечение равных возможностей в получении образования, доступность среды, психолого-педагогическое сопровождение в процессе обучения и т. д.

Структурно-содержательное построение курса позволяет рассмотреть основные вопросы, затрагивающие организационные аспекты и инфраструктурное обеспечение инклюзивного образования (типы учреждений; организационно-педагогические формы деятельности; взаимодействие с семьей, социальными службами и общественными организациями и др.). Особое внимание уделяется вопросу взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения, ориентирование на индивидуализацию и создание индивидуальной программы сопровождения учащихся с ОВЗ (вариативность предлагаемых форм работы; проведение занятий, направленных на повышение коммуникативных возможностей детей с нарушениями слуховой, зрительной, интеллектуальной, двигательной сферы в ситуации инклюзии).

В связи с тем, что представление о людях с ОВЗ связано у студентов с определенными стереотипами и большинство из них затрудняется в общении с людьми с ОВЗ, в программу курса введены тематические разделы с рассмотрением ситуационных задач, направленные на формирование толерантности через создание социального партнерства в условиях инклюзивного обучения, расширение коммуникативного опыта ребенка с ОВЗ, взаимодействие с детьми, имеющими нарушения слуховой, зрительной, интеллектуальной и двигательной сферы, повышение уровня их самостоятельности в процессе образовательной инклюзии.

Таким образом, решение ряда задач инклюзивного характера в ходе подготовки педагогических кадров способствует воспитанию активной позиции будущих педагогов в ситуации инклюзии и, в целом, содействует содержательной и организационной оптимизации инклюзивной образовательной среды.

Литература:

1. Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 191 с.
2. Инклюзивное образование лиц с нарушениями зрительной, слуховой, интеллектуальной и двигательной сферы: Программа повышения квалификации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 67 с.
3. Модульная программа подготовки учителя-дефектолога в педагогической магистратуре: проектирование и реализация: Учебно-методическое пособие Под общ. ред. В.П.Соломина, С.А.Гончарова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2015. – 133 с.
4. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Издательство «Омега-Л», 2013. – 134 с.

Г.В. Никулина, И.Н. Никулина
Санкт-Петербург

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ: ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА

В настоящее время, в соответствии с мировой тенденцией, направленной на сближение общей и специальной образовательных систем, в нашей стране активно развивается образовательная инклюзия. Именно инклюзивная модель, выступая закономерным этапом в процессе сближения общей и специальной образовательных систем, соединяя в едином образовательном пространстве детей с нормальным и нарушенным развитием, гарантирует всем субъектам образовательного процесса удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей. По отношению к последним инклюзивное образование обеспечивает включенность всех без исключения детей с нарушениями развития в образовательную жизнь учреждения по месту жительства, учёт реальных возможностей и удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями развития, организацию системы социальных связей, возможность активного участия каждого воспитанника, имеющего нарушения развития, не только в учебной, но и в общественной деятельности.

Когда речь идёт о таких категориях обучающихся как слепые и слабовидящие, то организация обучения каждой из них в условиях образовательной инклюзии определяется вариантом АООП, прописанным в

заключении ПМПК. Так, в случае, когда речь идёт о таких вариантах АООП как 3.1. и 3.2. и 4.1, 4.2., то удовлетворение особых образовательных потребностей слепого (слабовидящего) обучающегося осуществляется как за счёт введения коррекционно-развивающих мероприятий (варианты 3.1, 4.1.), коррекционно-развивающих занятий (варианты 3.2, 4.2.), так и адаптации под их особые образовательные потребности организационно-содержательных характеристик основной формы обучения — урока.

Поскольку, указанные варианты АООП ориентированы на достижение результатов обучения, идентичных или сопоставимых с результатами, получаемыми обучающимися, не имеющими ОВЗ, то основная форма организации обучения должна, прежде всего, отвечать всем требованиям, предъявляемым современным образовательным процессом к уроку. Современный урок должен обеспечивать:

- руководство коллективной познавательной и иной деятельностью учащихся с учётом особенностей каждого из них;

- использование видов, средств и методов работы, создающих благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладели основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения;

- придание личностно-ориентированного, индивидуального характера педагогическому процессу;

- приоритетное место самостоятельной работы учеников;

- реализацию практико-ориентированного и деятельностного подходов;

- формирование УУД (личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных);

- оказание необходимой и своевременной помощи ученикам в освоении новых знаний и направлении учебного процесса.

Кроме того, современный образовательный процесс предъявляет определённые требования к типам уроков. В качестве типов уроков, которые рекомендует проводить в начальной школе ФГОС НОО, выступают:

- урок открытия знаний, обретение новых умений и навыков;

- урок рефлексии;

- урок систематизации знаний;

- урок развивающего контроля.

Определённые требования предъявляются и к целевым установкам урока. В соответствии с требованиями ФГОС НОО любой урок должен реализовывать деятельностные и содержательные целевые установки.

Что касается требований к структуре урока, то совершенно очевидно, что

каждый тип урока имеет свою специфическую структуру. Однако в структуре современного урока не зависимо от его типа должны содержаться следующие инвариантные структурные компоненты: мотивационный этап, актуализация знаний и осуществление первичного (пробного) действия, выявление имеющихся затруднений, осуществление самостоятельной работы и самопроверки по эталонному образцу, включение нового материала в систему знаний и умений, рефлексия деятельности, самоанализ, рефлексия чувств и эмоций.

В то же время, когда речь идёт о реализации урока в классе, где наряду с нормально видящими сверстниками обучаются школьники с нарушениями зрения, имеющие особые образовательные потребности, то в организацию и содержание урока должны вноситься определенные изменения.

Что касается изменений в организации урока, то, прежде всего, необходимо обеспечить посадку обучающегося с нарушениями зрения в классе в строгом соответствии с рекомендациями офтальмолога, безопасную предметно-пространственную среду, нивелирование факторов, способных оказать негативное влияние на зрительную систему школьников с нарушениями зрения. Кроме того, необходимо обеспечить их учебно-методическими материалами, соответствующими особенностям учебно-познавательной деятельности слепых или слабовидящих (специальные учебники, дополнительные дидактические материалы и др.) и тифлотехническими средствами.

Наличие у слепых и слабовидящих обучающихся особых образовательных потребностей обуславливает необходимость введения в урок специфических организационных характеристик:

- обеспечение повышенного педагогического руководства деятельностью слепого или слабовидящего на уроке;
- предоставление большего количества времени как на подготовительный этап, так и на выполнение практического задания;
- чередование зрительной и (или) тактильной работы со слуховой;
- введение релаксационных пауз для снятия зрительного утомления;
- учёт темпа учебной работы в зависимости от сформированности коррекционных умений и навыков слепых и слабовидящих обучающихся;
- индивидуализация заданий;
- обеспечение коррекционной направленности общедидактических методов;
- использование наряду с общедидактическими приемами специальных

дидактических приёмов (приёмы, обеспечивающие доступность непосредственного восприятия учебной информации; специальные приёмы организации занятий по предмету; приёмы логической переработки учебной информации, приёмы использования тифлотехнических средств и средств реабилитационно-образовательного назначения).

Изменения содержательных характеристик урока связаны, прежде всего, с расширением его целевых установок: деятельностная и содержательная цели должны быть дополнены коррекционно-развивающей целевой установкой. Именно постановка коррекционно-развивающей цели позволит, во-первых, обеспечить учёт особых образовательных потребностей обучающегося с нарушениями зрения на уроке; во-вторых, нивелировать (ослаблять) отклонения в развитии школьников с нарушениями зрения; в-третьих, обеспечивать профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии. Однако необходимо иметь в виду, что для того, чтобы педагог смог поставить научно-обоснованную коррекционно-развивающую целевую установку урока, он должен владеть знаниями основ тифлопедагогики и тифлопсихологии, иметь представления о состоянии зрительных функций детей с нарушениями зрения, находящихся в классе, о степени и характере их зрительных нарушений, о допустимом регламенте зрительной и (или) тактильной работы слепого или слабовидящего на уроке.

Изменения должны быть внесены (в случае необходимости) в содержание урока. Чаще всего изменения содержания связаны с необходимостью введения дополнительного материала в целях расширения и пополнения социального опыта слепых и слабовидящих, исправления представлений учащихся, находящихся в условиях зрительной депривации, об изучаемых предметах и явлениях.

Организация оценочной деятельности в условиях совместного обучения слепых и слабовидящих с нормально видящими сверстниками также должна иметь определённое своеобразие, проявляющееся в оценке личностных достижений обучающихся в том числе и с точки зрения уровня сформированности у них коррекционных знаний, умений, компенсаторных способов деятельности.

В случае, когда речь идёт о слепых или слабовидящих, которым ПМПК рекомендует обучение по таким вариантам АООП как 3.3., 3.4. и 4.3., то в таком случае возникает необходимость реализации на уроке такого содержания образования, которое бы соответствовало имеющимся у данных групп учащихся возможностям. В условиях образовательной инклюзии это возможно

осуществить за счёт разработки разных (в том числе и индивидуальных) образовательных маршрутов. В обозначенном контексте организация и содержание уроков определяется с учетом наличия особых образовательных потребностей у слепых и слабовидящих школьников, имеющих интеллектуальные нарушения или слепых обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Литература:

1. Замашнюк Е.В., Морозова А.Н. Обогащение чувственного опыта слепых на уроках литературного чтения посредством адаптации учебно-методического аппарата учебника // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство". - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. - С.372-376.
2. Замашнюк Е.В., Бусева Ю.В. Адаптация содержания учебников для слабовидящих за счёт усиления коррекционной составляющей учебного процесса // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. - С. 257-262.
3. Никулина Г.В., Никулина И.Н. Проектная деятельность в образовании слепых школьников подросткового и юношеского возраста // Территория детства ребёнка с особыми образовательными потребностями: Материалы XXII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Территория детства". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. - С.128-135.
4. Никулина Г.В. Основные параметры определения эффективности использования учебно-методических комплексов в обучении слепых // Праздник и повседневность в жизни особого ребёнка: Материалы XXIV Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Детство: Праздник и повседневность". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С. 165-171.
5. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: Учебно-методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2007.

ОБЩЕСТВЕННАЯ И ЛЕЧЕБНО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Д.В. ФЕЛЬДБЕРГА КАК ЭКОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Имя Давида Владимировича Фельдберга, выдающегося врача и педагога, всю жизнь отдавшего детям, страдающим недостатками слуха и речи, незаслуженно забыто. Желание сделать больных детей полноценными людьми, найти способы, помогающие общаться им с окружающим миром, - такова была высокая цель, которая руководила деятельностью ученого на протяжении всей его жизни. Однако только после Великой Октябрьской социалистической революции могли развернуться его гуманистические идеи, творческая инициатива, блестящие способности организатора, которые начали воплощаться в практическую деятельность. Давид Владимирович получил научную командировку за границу для усовершенствования своих знаний. С 1899 по 1903 год Д.В. Фельдберг специализировался в лаборатории Штумпфа в Берлине, в отиатрической клинике Полицера и Урбанчика в Вене, в ларингологической клинике Френкеля и Хиара (Берлин – Вена), в Ото-Фонетической лаборатории Руссло в Париже и логопедической клинике Гуцмана. В клинике Гуцмана он состоял ассистентом в течение 2-х лет. Кроме того, он стажировался в детских клиниках профессоров Эмерика и Гейбнера в Берлине.

Работая с детьми, Давид Владимирович своими выдающимися способностями и глубокими знаниями в области слуха и речи обращает на себя внимание учёных Европы. Эта научная связь поддерживалась все последующие годы: ему посылались различные брошюры и монографии с дарственными надписями авторов, приглашения на международные съезды и конгрессы по вопросам логопедии и глухонемы.

В 1925 году Давид Владимирович был командирован в Лондон на международный конгресс по вопросам изучения и обучения глухонемых, на котором он выступил с докладом о постановке дела обучения глухонемых в СССР. Позднее, с 1935 по 1938 годы, при посещении СССР зарубежные учёные лично знакомились с постановкой работы в Научно-практическом институте слуха и речи, которым руководил Давид Владимирович.

Во время первой империалистической войны профессор Д.В. Фельдберг был призван на военную службу в качестве врача – консультанта и руководителя госпиталя в Петрограде. После Великой Октябрьской социалистической революции Давид Владимирович продолжил военную службу в Петрограде в качестве военного врача. Однако он не прерывал своей педагогической дея-

тельности, читая лекции по здравоохранению нормального и дефективного ребёнка, по специальной гигиене и логопедии.

По инициативе Д. В. Фельдберга организуются кафедры логопедии и сурдопедагогики, а логопедические отделения в Педагогическом институте дошкольного воспитания, а затем в Педагогическом институте социального воспитания нормального и дефективного ребёнка. Институт социального воспитания в 1925 году был реорганизован. Дефектологическое отделение вошло в состав Государственного педагогического института им. А.И. Герцена. Профессор Фельдберг становится не только организатором, но и бессменным руководителем дефектологического отделения, заведующим кафедрой логопедии.

Открывая классы для глухих при массовых школах, Д.В. Фельдберг преследовал глубокую мысль: создать такую образовательную среду, которая наилучшим образом способствовала бы развитию устной речи глухонемого ребёнка. Включить его в общество слышащих детей, которое не способствует развитию жестовой речи и создает естественную потребность в словесной речи при повседневном общении глухонемого ребёнка со слышащими детьми.

А.Г. Басова и М.С. Анохина дают исчерпывающую характеристику роли Фельдберга в развитии отечественной сурдопедагогики и логопедии: «Д.В. Фельдберг всегда стремился сочетать принципы и методы работы массовой советской школы с решением задач дифференцированного обучения различных категорий детей с дефектами слуха и речи. Под его руководством в Отофонетическом институте разрабатывались новые средства и методы дифференцированного обучения глухих, позднооглохших, слабослышащих детей, а также детей с различными логопатиями. Прошло достаточно много времени для того, чтобы оценить деятельность Д.В. Фельдберга, отвести ему должное место в истории советской сурдопедагогики. Он по праву должен занять в ней одно из первых мест как учёный – дефектолог» [4,с.86]. Мы в полной мере разделяем эту высокую оценку деятельности ученого с позиции современной дефектологической науки и практики обучения детей с нарушениями слуха и речи.

Созданный Д.В. Фельдбергом Отофонетический институт представлял собой «учреждение по лечению, дифференцированному обучению и изучению детей с нарушениями слуха и речи». Изучение архивных данных свидетельствует о том, что Институт был единственным учреждением такого рода в Европе и имел конкретные цели:

1. Научно-экспериментальная разработка проблем психофизиологии, акустики, речи, фонетики, фонетики, фонографии и музыкальности.

2. Разработка методов развития и усовершенствования слуха, речевой функции и музыкальных способностей.

3. Лечение и исправление недостатков слуха, голоса и речи: глухота, тугоухость, заикание, косноязычие, афазия, амузыкальность.

4. Разработка методов обучения глухонемых, слепоглухонемых, позднооглохших и «афатиков».

Для достижения этих целей институт организовал:

- специальные лаборатории: акустическую, фонетическую, фонографическую;

- амбулаторию и клинику на 100 человек;

- специальные школы для детей, страдающих болезнями слуха и речи;

- классы для усовершенствования слуха и речи;

- курсы для подготовки специального лечебно-воспитательного персонала для соответствующих учреждений.

По данным 1924 года институт имел следующие штаты сотрудников: директор, помощник директора по медицинской части и помощник директора по воспитательно-педагогической части.

Педагогический отдел детей школьного возраста, рассчитанный на 140 человек, включал 14 специалистов - руководителей и 7 помощников руководителей.

В штате входили преподаватели по лепке и рисованию, ручному труду, музыке, пению, гимнастике, домоводству.

Обслуживающий персонал включал 4 няни и 4 уборщицы.

Педагогический отдел детей дошкольного возраста, рассчитанный на 30 человек, имел в своем составе 2-х специалистов-руководительниц, 3-х садовниц-воспитательниц и уборщицу.

Педагогический отдел колониальный, рассчитанный на 30 детей, включал старшую руководительницу, учительницу-воспитательницу, кастеляншу-экономку, кухарку, прачку и сторожа.

Лечебно-исследовательское отделение включало в себя амбулаторию, лаборатории, клинический и карантинный лазареты, в которых работали: ассистенты по отоларингологии, офтальмологии, психологии, педиатрии, ортопедологии; специалисты-логопеды (7), специалисты-акупеды (3), сестры милосердия (5); массажистка; сиделки (9); хранитель музея и библиотекарь; чертежник-художник, зубной техник; электромеханик и уборщицы (3).

В клиническом лазарете работали три врача: невропатолог – старший врач Боровиков; специалист по ушной, носовой и горловой полости – доктор Шанфайн; специалист по нервным болезням – доктор Островский. При инсти-

туте имелись также две мастерские – столярная и переплетная, в которых занимались воспитанники.

Профессор Д.В. Фельдберг, как уже отмечалось, был заведующим отделением дефектологии ГПИ им. А.И. Герцена и одновременно директором Отофонетического института. Поэтому Отофонетический институт являлся опытно-производственной базой для кафедр. При кафедрах функционировал научный кружок, в работе которого принимали участие студенты и научные сотрудники Отофонетического института. Доклады сопровождались демонстрацией различных расстройств. По данным Центрального государственного архива Октябрьской революции (ныне Государственный архив Российской Федерации) в 1918 году Отофонетический институт состоял из двух отделений: логопедического – на 100 детей и сурдопедагогического – на 200 детей. В 1924 году в интернате было 200 детей, амбулаторно принимались 750 человек в месяц.

В 1935 году Отофонетический институт, переименованный в Экспериментальный институт слухоречевой детской дефективности, включал 727 детей. Институт состоял из секторов: научного, профилактико-диспансерно-консультативного и опытно-показательного. В 1935 году сотрудниками университета являлись: Б.М. Петров – заместитель директора по научной части, М.С. Анахина – заведующая педагогической частью, А.Ф. Анненкова – заведующая интернатом, А.П. Максимова – заведующая детским садом. Имеющиеся сведения показывают масштабность организованного Д.В. Фельдбергом и успешно функционировавшего многие годы Отофонетического института. Это была одна из наиболее успешных попыток наладить дело обучения, воспитания и лечения детей с различными нарушениями слуха и речи не только в нашей стране, но и в Европе. Основная заслуга в создании такого уникального учреждения принадлежит, безусловно, Давиду Владимировичу Фельдбергу.

Наряду с большой научно-исследовательской, экспериментальной, учебной, консультативно-диагностической и лечебной деятельностью Д.В. Фельдберг проявил себя и как выдающийся общественный деятель. В автобиографии Давида Владимировича упоминается, что по специальному поручению Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета он выполнял обязанности лечащего врача и логопеда В.И. Ленина. В последние месяцы его жизни (с октября 1923 по январь 1924) Фельдберг находился в Горках до кончины Владимира Ильича (Архив СПб., отделение АН РФ, ф.1555, он. 3. Д. 615, л.50). Ю.М. Лопухин в своей работе «Как умер Ленин. Откровения зрителя Мавзолея» [5] приводит лекцию В.П. Осипова, с которой он выступил 14 марта 1924 года в Москве, в Доме просвещения им. Г.В. Плеханова. Из неё следует,

что к Владимиру Ильичу вызывались самые знаменитые врачи и специалисты из разных стран, однако, что самое удивительное, имя Давида Владимировича Фельдберга не упоминается. Хотя из документов следует, что он был официально назначенным ВЦИК лечащим врачом В.И. Ленина. Вместе с тем лектор свидетельствует о следующем: «Тогда же был приглашён из Ленинграда врач, специалист по части речевых упражнений, которого Владимир Ильич встретил радостно и очень заинтересовался этими упражнениями. Занятия велись в течение месяца и имели успех. К этому времени Владимир Ильич прекрасно мог понимать речь окружающих и даже сам мог повторять слова»[5, с.134]. Можно с уверенностью утверждать, что этим специалистом был именно Д.В. Фельдберг. К сожалению, все старания врачей, в том числе Д.В Фельдберга, имели непродолжительный успех.

Д.В Фельдберг известен также как сторонник здорового образа жизни детей. Он неоднократно выступал с докладами на Всероссийских съездах по детской дефективности в 1919-1924 гг. и 1925-1938 гг., на конференциях и съездах по здравоохранению (вопросы логопедии), народному образованию (работа по развитию речи и слуха детей).

Таким образом, в исторической памяти дефектологов Д.В. Фельдберг предстает как выдающийся учёный–логопед, сурдопедагог, отоларинголог, создатель отечественной школы дефектологии, системы подготовки кадров учителей-дефектологов, организатор социально-медико-педагогической помощи детям с различными нарушениями и известный общественный деятель.

Литература:

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Андреева; Под науч. Ред. Н.М. Назаровой, Т.Г. Богдановой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 576с.
2. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. / А.Г. Басова, С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1984. – 295 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
4. Басова А.Г., Анохина М.С. Давид Владимирович Фельдберг (1873-1942) // Дефектология. - 1974.- № 6. - С.85-86.
5. Лопухин Ю.М., Как умер Ленин. Откровения зрителя Мавзолея. – М.: Алгоритм, 2014.- 208 с.
6. Фельдберг Д.В. Воспитание и обучение дефективных детей. - Петроград, 1916.
7. Фельдберг Д.В. Развитие детской речи в связи с психологией ребёнка. - Записки института живого слова, 1919.
8. Фельдберг Д.В. Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей. - М., 1936.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы не только общепрофессиональные и профессиональные, но и общекультурные компетенции. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования выпускник (будущий дефектолог) должен обладать способностью к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм и проводить работу по формированию общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья и т.п. [1]. В этой связи, на наш взгляд, представляется актуальной работа по направлению «Волонтерство и социальное проектирование», предлагаемое Министерством образования и науки Российской Федерации по программе развития деятельности студенческих объединений [2]. Весьма актуальным эта деятельность является и в контексте развития добровольчества [3].

Деятельность в этом направлении предполагает разработку и реализацию проектов, направленных на развитие волонтерских и добровольческих студенческих объединений, повышение компетенций студенческих объединений в социальном проектировании и реализации благотворительных и социальных проектов, улучшение работы с различными организациями и учреждениями, развитие взаимодействия студенческих объединений с официальными социально-ориентированными некоммерческими объединениями и т.д.

Интересным примером организации проектной деятельности студентов может служить благотворительный и социальный проект «Студенческий театр сказки для детей с ОВЗ». Актуальность проекта заключается в развитии волонтерских и добровольческих студенческих объединений в институте дефектологического образования и реабилитации. Цель проекта – формирование профессиональной компетентности у студентов, обучающихся по профилю «Олигофренопедагогика» средствами проектной деятельности.

Курируют и координируют этот проект доценты кафедры олигофренопедагогики Войлокова Е.Ф. и Кузнецова Л.А. при активной поддержке волонтерской инициативы студентов в сфере помощи лицам с ОВЗ доцента кафедры Нефедовой Ю.В. и ассистента Беловой Н.

Одной из задач проекта как средства обучения студентов является создание условий, при которых студенты:

- осознают потенциальные возможности проекта в формировании личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и младшего школьного возраста, его интеграции и социализации;
- осваивают инновационные методы и технологии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных областей науки, искусства, труда;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями, умениями и навыками для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в студенческом объединении (различных мини группах);
- развивают у себя исследовательские умения (умения определения проблемы, сбора информации, наблюдение, планирование и др.).

Проект «Студенческий театр сказки для детей с ОВЗ» является групповым, носит прикладной характер, поскольку имеет четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников, который ориентирован на их социальные интересы; творческий потенциал; имеет четкую структуру, сценарий, распределенные роли. Этот проект относится к долгосрочным проектам и предполагает разработку серии кукольных спектаклей. Результаты своей проектной деятельности студенты реализуют в образовательных организациях, осуществляющих обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием, как в период прохождения педагогических практик, так и в процессе волонтерской деятельности. Проект внедряется с 2014 года. На сегодняшний день уже разработаны и реализованы следующие мероприятия проекта: «Посадил дед репку», «Жили-были три поросенка», «Кто-кто в тереме живет?», «Волк и семеро козлят» в различных образовательных организациях г. Санкт-Петербурга (ГБДОУ детский сад № 15 Выборгского района, ГБДОУ детский сад № 19 Центрального района, ГБОУ школа № 613 Московского района, ГБОУ школа № 565 и др.).

Организации проектной деятельности студентов подчиняется определенной логике и включает следующие этапы: исследовательский, исполнительский, сценическо-постановочный, презентация проекта, рефлексия.

Первый этап - «Исследовательский». Важным моментом на данном этапе проектной деятельности является разработка и организация плана выполнения проекта. Студенты с помощью преподавателя формулируют проблему, определяют цель работы над проектом, составляют план действий.

На этом этапе студенты вовлекаются в активный познавательный процесс, определяются источники информации, изучаются вопросы интеграции и социализации детей с интеллектуальным недоразвитием средствами драматического искусства и, в частности, с помощью кукольного театра (би-ба-бо). Создается возможность работать в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, распределяются функции, организовываются рабочие группы.

Второй этап - «Исполнительский». Непосредственное осуществление проектной деятельности. Студенты работают над созданием проектного продукта, готовятся к презентации. На этом этапе студенты овладевают технологиями коррекционной работы, которые применяются как с разными возрастными группами, так и разными категориями детей. В процессе работы над проектом студенты реализуют, имеющиеся у них практические умения и навыки в области художественной, трудовой и конструктивной деятельности:

- разрабатывают сценарий, эскизы образов-персонажей, декораций;
- создают образы-персонажей в материале (куклы би-ба-бо). Объемные части образов-персонажей студентами изготавливаются из папье-маше. Особое внимание уделяется изготовлению костюма каждого образа-персонажа, который является средством выявления характера героя;
- изготавливают декораций к кукольным спектаклям. Известно, что сценой театра кукол является ширма, на которой происходит действие кукол, с декорациями. За ширмой находятся кукловоды их куклы с атрибутами для показа спектакля. Правильно выполненные декорации помогают детям сосредоточить внимание на главном, понять характер каждого действия и всего спектакля в целом. В то же время они не должны отвлекать внимание детей. Декорации - это объект, который постоянно находится в действии. С учетом этого конструкция декораций продумывается до мелочей (их крепление, соединение, подвижные детали и т.д.);
- продумывают общий ход мероприятия (как «ввести» детей в сказку, какие игры, творческие задания будут предложены детям после показа спектакля и пр.).

Третий этап - «Сценическо-постановочный». На этом этапе предполагается развитие у студентов сценического творчества, к которым относятся:

- композиционная постановка спектакля;
- разыгрывание диалогов между героями;
- навык кукловождения;
- интонационная выразительность речи, четкость дикции, умение менять темп, силу звука;
- расширение диапазона эмоциональной выразительности;

— умения оформлять сцену в учреждении (детском саду, школе и др).

Четвертый этап – «Презентация проекта». На этом этапе студенты представляют свою работу, выполненную в рамках проекта (театрализованное представление в учреждении, презентация). На этом этапе у студентов формируются умения:

— публичного выступления в организации, на конференциях, студенческих форумах и др.;

— организации подвижных игр или беседы с детьми по содержанию, просмотренного спектакля;

— анализировать свою деятельность, используя приемы самоанализа и рефлексии. Коллективное обсуждение результатов проекта – что получилось, что требует доработки, формулировка выводов, выдвижение новых проблем.

Заключительный этап – «Рефлексия», в ходе которой студенты анализируют свою деятельность на предыдущих этапах, имеют возможность осмыслить свои успехи и неудачи, выявить пути преодоления возникших трудностей и наметить перспективы дальнейшей деятельности.

Данная деятельность студентов направлена на приобретение качественно нового личного опыта студентов, задумывается и осуществляется самостоятельно, подразумевает конструктивное взаимодействие с социумом. Она формирует у студентов такие важные личностные качества, как коммуникативность, толерантность, сотрудничество, необходимые в последующей педагогической работе, развивает у студентов навыки волонтерской деятельности, способствует профессиональному самоопределению «внутри» выбранной специальности. Это один из наиболее эффективных методов развития когнитивных и творческих способностей студентов, формирования у них профессиональной компетентности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: Бакалавриат. Направление подготовки: 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. N 1087).
2. Приказ Минобрнауки России от 15 июня 2016 г. № 713 «О проведении конкурсного отбора реализуемых в 2017 году программ развития деятельности студенческих объединений образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации».
3. Проект Постановления Правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года» (подготовлен Минэкономразвития России 26.06.2017).

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Вступление в действие Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) окончательно закрепило целевые установки и приоритеты обучения и воспитания этой категории школьников. Они связаны с переносом акцентов со «знаниевой» составляющей образовательного процесса (так называемого академического компонента) на формирование социальных (жизненных) компетенций. Такой подход в полной мере относится и к организации работы по речевому развитию учащихся с легкой умственной отсталостью. По нашему мнению, это обусловлено, по крайней мере, двумя важнейшими обстоятельствами:

— речь выступает тем важнейшим средством, с помощью которого любой ребенок вне зависимости от степени выраженности интеллектуальных нарушений более или менее успешно может интегрироваться в общество;

— развитие речевых способностей учащихся с легкой умственной отсталостью представляет одну из важных задач, которые решаются в рамках всех семи предметных областей и внеурочной области.

Следует отметить, что традиционно с этих позиций осуществлялась работа по речевому развитию учащихся младших классов с легкой умственной отсталостью. В старших (5-9) классах особую роль в решении задач речевого развития школьников приобретают уроки русского языка. Однако, речевое развитие старшеклассников, как правило, рассматривается в связи с усвоением ими элементарного систематического курса грамматики, содержание которого обладает высокой степенью отвлеченности и абстрактности, что требует от школьников приложения значительных усилий для его усвоения и в большинстве случаев не приводит к достижению требуемых результатов. При изучении других учебных предметов так же декларируется лозунг о развитии лексической и синтаксической сторон речи, но при этом делается это время от времени, эпизодически, во главу угла ставится задача формирования знаний в той или иной предметной области. Таким образом, задачи речевого развития учащихся с легкой умственной отсталостью в этот возрастной период рассматриваются как подчиненные, а по сути — и второстепенные, по отношению к задачам, связанным с усвоением учащимися грамматического материала.

Изменение сложившейся ситуации в обучении отдельным предметам и прежде всего — русского языка старшеклассников с умственной отсталостью требует, с нашей точки зрения, последовательной реализации трех групп принципов: коммуникативной направленности, деятельности и антропоцентризма.

Эти принципы по сути своей не являются чем-то новым, однако в условиях традиционной системы обучения они должны образом «не работают».

Кратко остановимся на рассмотрении содержательного наполнения этих принципов.

Сущность **принципа коммуникативной направленности** состоит в том, что речевое развитие учащихся с легкой умственной отсталостью не только выражается в количественных и качественных изменениях, характеризующих словарь и грамматико-синтаксический строй речи, но в первую очередь связано с формированием у них речевой компетенции. Для этого необходимо создать такие педагогические условия, которые бы стимулировали возникновение речевой потребности, собственно коммуникативного мотива. К этим условиям относится:

- во-первых, создание и широкое использование речевых ситуаций;
- во-вторых, наличие обратной связи между говорящим (пишущим) и слушающим (читающим).

Создание речевой ситуации предполагает широкое использование приема моделирования, значимость которого обусловлена тем, что в условиях урока учитель может моделировать как предметное содержание речевой ситуации (описываемую ситуацию), так и определять цель и задачи общения. Моделирование речевой ситуации предполагает, что учащийся осознает, во-первых, к кому он обращается с текстом (устным или письменным), т.е. ориентируется на адресата общения, во-вторых, при каких обстоятельствах он продуцирует текст, т.е. учитывает цель и задачи общения. Реализация этого требования способствует предотвращению появления «безликих» текстов, текстов «для никого». Задачи общения могут состоять в воздействии на чувства, поведение собеседника, в сообщении точной информации, в выражении собственного отношения к предмету речи. Учет условий общения состоит в том, что учащийся должен оценить характер речевой ситуации: непринужденность/официальность общения, близость/удаленность собеседника. Для эффективной реализации принципа коммуникативной направленности обучения возможно использовать следующие виды речевых ситуаций:

- «регламентирующие», которые требуют точной передачи информации и не допускают привнесения собственных оценок или суждений;
- «личностные», рассчитанные на формирование у детей потребности поделиться с товарищами по классу, друзьями, близкими своими впечатлениями, наблюдениями о чем-либо, дать им оценку;
- «обучающие», связанные с необходимостью научить кого-либо чему-либо, донести практические знания.

Учащиеся с легкой умственной отсталостью и в старших классах испытывают значительные трудности в переключении с позиции говорящего на позицию слушающего и наоборот, а также с позиции «читателя» на позицию «писателя», что в свою очередь приводит к утрате двустороннего характера ре-

чевой деятельности. Для того чтобы предупредить появление таких нежелательных ситуаций необходимо обеспечить второе условие — наличие обратной связи. Причем не следует трактовать эту связь как исключительно прямую двухстороннюю связь «учитель-ученик», она должна иметь более сложный характер.

Следующим принципом, который должен учитываться при организации работы, направленной на повышение качества речевого развития, является **принцип деятельности**. Значимость этого принципа состоит в том, что наиболее эффективный путь формирования высших психических функций, в том числе и речи, заключается в использовании соответствующих форм предметной деятельности, а не в усвоении знаний, которые не приобретаются в ходе деятельности и в дальнейшем не реализуются в деятельности для решения практических задач.

Речь в большинстве случаев является составной частью любой другой социальной деятельности человека: познавательной, учебной, трудовой и пр., поэтому овладение ею и ее последующее развитие, в том числе и в процессе изучения русского языка, должно осуществляться для решения задач, характерных для этих видов деятельности. Реализация деятельностного принципа, определяющего речевое развитие учащихся с умственной отсталостью старших классов, должно быть тем интегрирующим началом, которое, с одной стороны, связывает в единое целое речевое и языковое содержание обучения русскому языку, с другой — позволяет обеспечить целостность всего образовательного процесса вне зависимости от конкретного содержания.

Анализ состояния работы по речевому развитию старшеклассников с умственной отсталостью показывает, что традиционный подход к обучению русскому языку в большей степени основан на изучении языковой системы, а не человека, который является носителем языка. В этой связи необходимо строить работу по речевому развитию старшеклассников с легкой умственной отсталостью с учетом **принципа антропоцентризма**. Поскольку речевая деятельность, свойственна только человеку, то соответственно, ее развитие невозможно без учета всей совокупности психологических особенностей, присущих человеку, в частности субъекту обучения — старшеклассникам с интеллектуальным недоразвитием. Поэтому правильная организация работы по речевому развитию школьников, осуществляемая в ходе всего образовательного процесса, предполагает учет интересов и склонностей учеников в соответствии с их гендерными различиями; степень ознакомления с окружающим и прежде всего — социальным миром; особенности семейного воспитания и взаимоотношений в семье и т.д.

Таким образом, последовательная реализация трех видов принципов позволит, с одной стороны, создать целостную систему по речевому развитию учащихся старших классов с легкой умственной отсталостью, с другой — обеспечить ее качество и результативность.

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Оценка функций двигательной системы (В.Д.Емельянов, 2014) представляет определенные трудности в педагогической практике. Различные возрастные периоды и необходимость возможно раннего выявления отклоняющегося развития требуют безусловной объективизации диагностического процесса, применения чувствительных методов с высокой специфичностью. На современном этапе развития педагогической науки реализация перечисленных условий связана с внедрением аппаратно-программных комплексов. При этом важным обстоятельством практического применения скрининговых методик является возможность работы с ними именно специалистов педагогического профиля.

Функциональная сохранность нейроанатомических структур, участвующих в произвольном контроле двигательных навыков, во многом определяются воздействием модифицирующих факторов в онтогенезе.

В тоже время пластичность детского мозга реализуется даже в условиях недостаточности факторов роста, развития и миелинизации в раннем детстве. Возрастные изменения в развитии моторного контроля включает в себя улучшение скорости, а также снижение степени и частоты избыточности и дисритмии движений (неправильное время или ритм при выполнении контролируемых движений).

Избыточность моторики связана, прежде всего, с наличием произвольных движений, которые сопровождают произвольные двигательные акты и возникают вследствие нарушения системы торможения.

Хотя обычно тонкие признаки недостаточности моторного контроля наблюдаются у типично развивающихся детей младше 10 лет, большинство основных моторных навыков сформированы уже в возрасте от 6 до 7,5 лет. Поэтому не выявленные ранее проявления доклинического уровня в позднем детстве и юности могут указывать на атипичное неврологическое развитие (В.М. Шайтор, В.Д. Емельянов, 2017).

Большинство исследований, посвященных изучению атипичного развития моторики при сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушениях связаны с выраженной степенью функциональной недостаточности.

Так, нарушения координационного обеспечения двигательной деятельности в клинике нервных болезней терминологически определяется понятиями: абазия, астазия, астазия-абазия, атаксия. Само содержание определений предполагает выраженную степень функциональной недостаточности.

Однако для успеха коррекционных воздействий в условиях реализации реабилитационного процесса необходимо учитывать нарушения развития любой степени, а расстройства субклинического уровня, выявляемые аппаратно-программными методами, являются предикторами лимитирующих развитие факторов, что дополнительно ограничивает качество адаптации ребенка-инвалида в повседневной жизни.

Развитие системы координационного обеспечения у детей с нарушением слуха имеет особенности в зависимости от степени функциональной недостаточности.

В связи с воздействием нарушения слухового анализатора на двигательную активность человека в направлении ее ограничения и снижения, что особенно актуально для детей с незрелостью и продолжающимся формированием системы управления движениями, выявление основных лимитирующих факторов позволяет четко задать направление корректирующих воздействий. Перестройка иерархических взаимоотношений адаптивно-компенсаторной направленности сенсорных систем глухих и слабослышащих детей и подростков приводит к образованию новых связей на каждом уровне управления двигательной системы, а также между уровнями при их непрерывном взаимодействии.

Для глухих основным источником афферентной информации является зрительный анализатор, происходит замещение функций слухового анализатора в пользу зрительного и двигательного. Однако при этом в качестве перестроек системы управления координационной структурой двигательной деятельности общим для глухих и слабослышащих является нарушение кинестетического контроля выполняемого действия, прежде всего за счет нарушения формирования вестибулярных связей, что усугубляется нарушением или отсутствием контроля слухового.

Индивидуализация реабилитационного процесса у лиц с полной или частичной утратой слуха становится возможной при выделении осевого направления с опорой на развитие визуальной, проприорецептивной и вестибулярной систем с учетом степени первичного сенсорного дефекта - акустического дефицита.

Ограничение физической активности у глухих и слабослышащих детей связано с тремя основными факторами:

- 1) ограничение или отсутствие звуковой информации;
- 2)) нарушение функции равновесия;
- 3)) ограничение двигательной активности.

Для оценки особенностей обеспечения локомоторных функций двигательной деятельности лиц с нарушениями слуха были обследованы учащиеся специализированных школ Санкт-Петербурга с диагнозом Н90 (МКБ-10) «Кондуктивная и нейросенсорная потеря слуха» в количестве 76 человек, в том числе 39 мальчиков и 37 девочек. Критерий включения в исследование – от-

сутствие выраженных двигательных нарушений.

Объективно оценить качество координации позволил метод стабилومتрии (В.С.Гурфинкель, 1965). Оценка стабилографических критериев координационного обеспечения различных возрастных и гендерных групп лиц с нарушением слуха проводилась по разработанному универсальному алгоритму (В.Д.Емельянов, 2009).

Были проведены два теста при поддержании произвольной вертикальной стойки - с открытыми глазами и в условиях зрительной депривации. Уровневые характеристики лиц с сенсорными нарушениями в различных возрастных и гендерных группах до настоящего времени не выявлены, однако известны закономерности развития постуральной системы, представленные в некоторых работах (Gagey, P.M., 1995), в соответствии с которыми качественное улучшение стабилOMETрических показателей в связи с ростом детей оканчивается к 15 годам и не имеют гендерных различий. Поэтому анализ полученных в ходе мониторинговых исследований стабилOMETрических данных проводился по унифицированной методике без учета гендерных различий.

Результаты стабилOMETрических исследований указывают на низкое качество поддержания статического баланса тела, что, в свою очередь, свидетельствует о нарушении координационной структуры двигательной деятельности у детей с нарушением слуха во всех возрастных группах. Выявлена тенденция значительного вклада зрительного анализатора в поддержание статического баланса тела, что вытекает из выраженного увеличения значений показателей стабилOMETрии в условиях зрительной депривации. Данный факт подтверждает, что нарушения слуха вносят дисбаланс в работу системы постуральной устойчивости и снижают общее качество координированности.

Комплексный подход к формированию программ по реабилитации для школьников разного возраста, имеющих нарушение слуха, будет способствовать максимальной индивидуализации при формировании программ дополнительного образования и объективизации оценки результативности при их применении с условием их постоянного мониторингования на протяжении воздействия.

Литература:

1. Емельянов В.Д., Красноперова Т.В., Шелкова Л.Н. Особенности физического развития и координационной структуры двигательной деятельности лиц школьного возраста с интеллектуальными нарушениями // Журнал Адаптивная физическая культура.- 2014. - №4 (60).– С. 9-12.
2. Шайтор В.М., Емельянов В.Д. Диспраксия у детей. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. - 112 с.
3. Гурфинкель, В.С. Регуляция позы человека / В.С.Гурфинкель, Я.М.Коц, М.Л.Шик. - М.: Наука, 1965. - 256 с.
4. Gagey, P.M. Posturologie. Regulation et dereglements de la station debout / P.M.Gagey, B.Weber. - Paris: Masson, 1995. - 145 p.

СИЛА ПРИМЕРА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Говоря о силе примера необходимо отметить, что его действие на человека определяется механизмами подражания или даже «заражения» (термин, применяемый социологами). Как часто бывает, интерес к данной теме обусловлен острыми социальными проблемами современности, в частности, участившимися случаями детской и подростковой агрессии. Что мы вкладываем в понятие «примерный ученик»? Вспоминается советский девиз «Пионер – всем ребятам пример», то есть образец для подражания, важный элемент воспитания. Любое общество прививает своим членам нормы ценностей, мышления и поведения. В традиционном обществе жизнь его членов была строго регламентирована облигатными для него ритуалами, вне которых он чувствовал себя незащищенным. Личный выбор являлся уделом одиночек. Важным знаком перехода к факультативному поведению человека стал свободный выбор брачного партнёра, обозначенный в самых разных культурах образами Лейли и Меджнун, Петра и Февронии, Ромео и Джульетты. Это были трагические образы, символизирующие трудный путь возникновения права личности на самостоятельность. В традиционном обществе стремление человека к свободе, по видимому, в значительной мере определялось биологическим фактором, описанным И.П.Павловым как рефлекс свободы, который действуют и сегодня не всегда в унисон с социальными факторами. Последние в значительной мере реализуются через механизмы подражания различным примерам. Для детей с ограниченными возможностями здоровья имеют значение оба эти фактора – биологический и социальный.

Предметом нашего рассмотрения является второй фактор. И здесь мы имеем широкий диапазон вариантов. На первое место, бесспорно, необходимо поставить влияние семьи, а в семье матери, с которой преимущественно общается ребенок в самый значимый для него ранний период развития. Приведём два примера такого влияния. Первый касается усвоения языка, которое происходит в процессе общения с матерью и является базисом формирования психики. Второй – связан со способностью переносить жизненные трудности, включая болезни. При обсуждении роли семьи в воспитании ребёнка мы не можем не считаться с тем фактом, что большинство современных детей посещает дошкольные учреждения, а затем школу, которые разделяют ответственность за их воспитание с семьей. Третий фактор воспитания можно условно назвать «информационной улицей», которая заменила дворовое воспитание советских

времен. Все они находятся в сложном взаимодействии, которое всегда носит индивидуальный характер, а потому трудно предсказуемо. В упомянутых случаях агрессии часто обсуждаемым является вопрос зависимости современных детей от социальных сетей. Следует обратить внимание на то, что слово «зависимость» в этом и других случаях однозначно рассматривается как негативное явление. Такой взгляд вполне вписывается в идеи современного отечественного либерализма, согласно которому интересы отдельного человека выше интересов общества. Очевидна бесчеловечность такого мировоззрения просто в силу того, что человек является социальным существом. Обратим внимание, что целый ряд биологических зависимостей объективно мы не воспринимаем как негативные, например, зависимость от окружающей нас атмосферы или от пищи. В социальном плане позитивной является зависимость от разнообразных знаний или культурной среды. Важным при определении значений примеров в воспитании является вопрос о добровольности следования ему. Например, в психотерапии Н.Пезешкяна для помощи пациентам используются притчи, которые не навязываются, оставляя ему свободу в их использовании. На другом полюсе находятся примеры правил перехода дороги, являющиеся образцом для обязательного исполнения. Ещё раз обратим внимание на то, что использование примеров родителем или не всегда способствует подражанию им. Примерный ученик может вызывать неприятие других учеников, так как одновременно подчеркивает, что все остальные хуже его, снижает их самооценку; иные примеры полезны как предупреждающие знаки на дороге. Большое значение в следовании примеру имеет группа, к которой принадлежит человек, наличие групповых кумиров. В значительной мере группа может выполнять защитную, хотя порой искаженно понимаемую, роль традиционного общества. Не способствует действию примера негативизм, в частности как проявление эмансипации, свойственный детям трех лет и подросткам. Значимым резервом полезных примеров является состав референтной группы или группы поддержки личности, формируемой с раннего детского возраста. В неё могут входить члены семьи, друзья, исторические, литературные или даже вымышленные герои. Её состав только отчасти может быть сформирован сознательно в процессе воспитания. Во многом он формируется спонтанно под влиянием стечения трудно контролируемых, а, следовательно, и трудно прогнозируемых обстоятельств. На эту роль могут претендовать разные герои, но, увы, сегодня это часто оказываются удачливые ловцы лайков любой ценой, иногда даже своей или чужой жизни. Кто и что может противостоять этому безудержному натиску агрессии, включающей и аутоагрессию? Похоже, в начале XXI века к нам вернулся герой XIX, лишней человек, но слова, сказанные о нем тогда же, воспринимавшимися нами в XX веке как очень жесткие «Жизнь без цели, роман без конца», по

отношению к сегодняшним лишним людям кажутся слишком мягкими. В том же XIX веке И.В.Гёте писал «Теория суха, а древо жизни пышно зеленеет». Н.Г.Чернышевский в противовес мировоззрению лишних людей утверждал, что прекрасное есть жизнь. И.П.Павлову принадлежит определение жизни как борьбы за жизнь. Парадоксом нашего времени является соединение в прямо таки дьявольский оксюморон гедонизма и презрения к жизни. Зеленеющее древо жизни превращено в поле из зеленого сукна игры без конца. Граница реального и виртуального мира стирается. Солнце и луна становятся нарисованными на нарисованном небе, а настоящая кровь превращается в клюквенный сок.

Несмотря на то, что семье, как поставщику примеров для подражания, бесспорно, принадлежит первое место, но, к сожалению, ее влияние на ребенка сегодня не является решающим. Одна из причин заключается в том, что сама семья как основополагающий общественный институт подвергается непрерывной беспрецедентной агрессии и нуждается в защите. Достаточно упомянуть одну из последних законодательных инициатив, узаконить внебрачные отношения.

Общественные детские учреждения, которых по общепризнанному мнению не хватает, способствуют раннему частичному изъятию ребенка из семьи, а значит при всех благах, которые приносят, также противостоят ей.

Наиболее сложным и многообразным является воздействие на ребенка информационной среды. Оно не всегда является однозначным и очевидным. Например, в одном экспериментальном исследовании удалось показать, что дети более готовы подражать живым героям на экране гаджета по сравнению с нарисованными. Большое значение имеет внимание к тому, что и как мы говорим. Например, распространенное выделение категории особых детей, как бы мы ещё их не называли, на самом деле противоречит утверждению их равенства с другими детьми. С другой стороны, хорошо известно, что люди с теми или иными недостатками обижаются не на то, как их называют, а на то, как к ним относятся в соответствии с русской пословицей «Назови хоть горшком, только в печь не ставь». Наконец, нельзя научить ребенка успешно «плавать» в море информации, бросив его там одного. Увиденное и услышанное необходимо обсуждать, учить ребенка не только смотреть и слышать, но видеть и слышать. И, конечно, на это должны быть направлены содружественные усилия семьи, детского учреждения и средств массовой информации. А на что должны быть направлены эти усилия ещё в XIV веке, сказал Сергей Радонежский: «Дабы побеждалась ненавистная рознь мира сего».

ТРЕБОВАНИЯ К СПЕЦИАЛЬНЫМ УЧЕБНИКАМ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

Эффективность реализации ФГОС на начальной ступени образования во многом определяется тем, насколько используемые в учебном процессе учебно-методические материалы соответствуют требованиям, предъявляемым к ним современным образовательным процессом. Очевидно, что центральное место в учебно-методическом обеспечении учебного процесса занимает учебник. Современная педагогика, рассматривая учебник как главный источник знаний по учебному предмету, предъявляет к нему определённые требования. Учебник должен обеспечивать:

- сознательное и активное участие школьников в процессе обучения;
- полное освоение учебного материала;
- выполнение следующих функций: мотивационной, информационной, контрольно-корректирующей.

Когда речь идёт о специальном учебнике, который предназначен для работы со слабовидящими школьниками, то наряду с указанными функциями в качестве обязательного условия он должен выполнять коррекционно-развивающую функцию. Именно благодаря реализации коррекционно-развивающей функции учебный процесс будет направлен на коррекцию недостатков развития учащихся, находящихся в условиях зрительной депривации, и обеспечивать профилактику возникновения вторичных нарушений. Однако очевидно, что специальный учебник будет выполнять коррекционно-развивающую функцию только в случае, если его структурные компоненты (учебно-методический аппарат, иллюстративно-графический материал, текстовое и полиграфическое оформление) будут в полной мере соответствовать особым образовательным потребностям слабовидящих.

С учётом вышесказанного было проведено анкетирование, целью которого было выявление соответствия использующихся на сегодняшний день учебников в обучении слабовидящих школьников их особым образовательным потребностям. В качестве экспертов в анкетировании приняли участие педагоги из разных регионов РФ, работающие со слабовидящими в различных институциональных условиях обучения. Общая численность выборки составила 189 респондентов. Анкета содержала вопросы и задания. Вопросы были направлены на выявление с помощью 10-балльной шкалы оценки мнения респондентов о степени соответствия использующихся учебников в обучении слабовидящих их особым образовательным потребностям. Задания мотивировали респондентов аргументировать высказанное мнение.

Анализ ответов на вопрос о соответствии используемых в обучении слабовидящих учебников их особым образовательным потребностям показал, что:

- до 3-х баллов степень соответствия оценили 31,2% респондентов;
- до 5-ти баллов – 42,3 % респондентов;
- до 7-ми баллов – 22,3% респондентов;
- выше 8-ми баллов – оценили 4,2 % респондентов.

В ходе анализа ответов на вопрос о соответствии учебно-методического аппарата используемых учебников особым образовательным потребностям слабовидящих получены следующие результаты:

- до 3-х баллов степень соответствия оценили 7,9% респондентов;
- до 5-ти – 30,7% респондентов;
- до 7-ми – 48,7% респондентов;
- выше 8 – 12,7% респондентов.

В процессе выполнения задания, мотивирующего аргументировать свое мнение, респонденты указали на:

- отсутствие инструкций по соблюдению определенной последовательности, этапности действий (46%);
- наличие формулировок заданий, не учитывающих особенности учебно-познавательной деятельности слабовидящих (42,9%);
- неэффективное расположение заданий (38,8%);
- наличие неэффективной последовательности заданий (29,6%);
- наличие неэффективной формы предъявления задания (28%);
- отсутствие образцов различного вида разборов (22,2%);
- недостаточное количество контрольно-оценочных материалов (20,1%);
- отсутствие алгоритмов зрительного восприятия различных объектов, заданий на закрепление зрительно-ориентировочных умений (8,4%);
- отсутствие заданий, направленных на развитие зрительных функций, механизмов зрительного восприятия, перцептивных действий, глубинного зрения (3,7%) и др.

В ходе анализа ответов, направленных на выявление соответствия текстового оформления и полиграфического исполнения учебников особым образовательным потребностям слабовидящих школьников, были получены следующие результаты:

- до 3-х баллов степень соответствия оценили 9% респондентов;
- до 5-ти баллов – 46,6% респондентов;
- до 7-ми баллов – 44,4% респондентов;
- выше 8 баллов – не оценил ни один респондент.

В процессе выполнения задания, мотивирующего аргументировать свое мнение, респонденты указали на:

- отсутствие единообразия шрифтов, которые используются на одной странице (для изложения основного текста, заданий, вопросов, сносок и т.д.), по размеру и начертанию (написанию) (51,3%);
- наличие неоправданного зашумления перцептивного поля: использование сочетания обычного и разряженного шрифта, шрифта разных размеров, линий и геометрических фигур, скобок, цифр, цветов разной насыщенности (50,3%);
- наличие повышенной плотности текстового материала и отсутствие в пределах одной страницы одинакового межстрочного интервала (36,9%);
- наличие перегрузки перцептивного поля страницы за счёт избыточного количества текстового, изобразительного и иллюстративно-графического материала (32,3%);
- наличие «зашумления» нижней (верхней) части страницы (25,4%);
- отсутствие хорошо различимых границ, выделяющих законченный смысловой фрагмент учебной информации (20,6%);
- наличие курсива и дополнительных элементов в буквах (13,8%);
- наличие «разорванных полей» (11,6%);
- отсутствие разрядки между смысловыми фрагментами текстового материала (10,1%);
- расположение текстового материала параллельно (в два столбика) (8,9%);
- использование более 3 цветов (включая и оттенки) для представления текстового материала, расположенного на странице (9,8%);
- расположение текстового материала на зашумленном фоне (5,8%);
- недостаточные размеры условных обозначений и недостаточная их контрастность (4,8%) и др.

В ходе анализа ответов на вопрос о степени соответствия иллюстративно-графического материала учебников особым образовательным потребностям слабовидящих школьников были получены следующие результаты:

- до 3-х баллов оценили степень соответствия 42,3 % респондентов;
- до 5-ти баллов – 34,4% респондентов;
- до 7-ми баллов – 23,3% респондентов;
- выше 8 баллов – не оценил ни один респондент.

В процессе выполнения задания, мотивирующего аргументировать свое мнение, респонденты указали на:

- наличие перегрузки перцептивного поля страницы за счёт избыточного количества изобразительного и графического материала (44%);
- наличие непонятных для слабовидящих (в силу суженного чувственного и социального опыта) изображений (40,2%);
- наличие сложных, перегруженных изображений (31,6%);

- недостаточный размер как иллюстративно-графического материала в целом, так и отдельных его частей (26,1%);
- наличие рядоположенного присутствия в иллюстративно-графическом материале близких тонов и оттенков (24,8%);
- наличие изображений, имеющих несколько планов (21,4%);
- наличие в одном изображении большого количества персонажей, объектов, деталей (19,7 %);
- наличие изображений объектов, предметов в ракурсе, который труден для восприятия слабовидящими (17,1%);
- наличие нечетких контуров изображённых предметов, объектов (16,2%);
- недостаточность контраста изображений и использование темного фона (14,1%) и др.

Обобщенный анализ полученных с помощью анкетирования результатов показал, что большинство респондентов обнаружили неудовлетворённость учебно-методическим аппаратом, иллюстративно-графическим материалом, текстовым оформлением и полиграфическим исполнением используемых на сегодняшний день учебников в обучении слабовидящих, что требует в соответствии ФГОС определённой их адаптации под особые образовательные потребности данной категории школьников.

Литература:

1. Замашнюк Е.В., Бусева Ю.В. Адаптация содержания учебников для слабовидящих за счёт усиления коррекционной составляющей учебного процесса // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. - С. 257-262.
2. Замашнюк Е.В., Морозова А.Н. Обогащение чувственного опыта слепых на уроках литературного чтения посредством адаптации учебно-методического аппарата учебника // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство" - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. - С.372-376.
3. Никulina И.Н. Создание УМК для слепых в контексте требований ФГОС // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. - С.165-171.
4. Никulina И.Н. Психологическая характеристика образовательной среды учреждений инклюзивного и интегрированного типа // Проблемы подготовки специалистов в области реабилитации. профессиональной реабилитации и образования инвалидов с использованием инновационных технологий. - СПб.: СПбГИПСР. СПбПРИ. 2011. - С. 128-131.
5. Никulina И.Н. Влияние условий обучения на самооценку школьников с различной глубиной зрительных нарушений // Социальная защита детства: Материалы XIII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство: социальные опасности и тревоги». - СПб.: «Астерион», 2006. - С. 116-119.
6. Никulina И.Н. Трудности реализации учебного процесса в условиях совместного обучения слабовидящих и нормально видящих // Праздник и повсе-

дневность в жизни особого ребёнка: материалы XXIV Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Летство. Праздник и повседневность». — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2017. - С. 200-202.

7. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: Учебно-методическое пособие - СПб.: КАРО, 2007.

Л.В. Лопатина
Санкт-Петербург

ЭТИОПАТОГЕНЕЗ МИНИМАЛЬНЫХ ДИЗАРТРИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Этиопатогенез минимальных дизартрических расстройств связывается с действием органических причин, влияющих на формирование мозговых структур в различные периоды. Изучение анамнестических данных показало, что большинство детей с данным логопедическим заключением подвергались действию комплекса различно сочетавшихся друг с другом отрицательных факторов эндогенного и экзогенного характера.

Неблагоприятная наследственность (неврологическая и психопатологическая). Например, неврологические заболевания матери, различные речевые нарушения у родителей (в том числе и дизартрия) обнаруживается в небольшом числе случаев. Среди неблагоприятных факторов пренатального периода отмечаются: заболевания матери в первом триместре беременности (грипп, нефрит, гипертония); тяжелые токсикозы в первой половине или на протяжении всей беременности; беременность с угрозой выкидыша; неправильное положение плода; резус-конфликт; гипоксия плода; физические и психические травмы. Значительная часть детей рождалась от третьей, четвертой и более поздних по порядку следования беременностей, которым нередко предшествовали искусственные и спонтанные аборт, мертворождения. Возраст большинства родителей в период рождения первого ребенка составлял от 30 до 40 и более лет, т.е. мог рассматриваться как сверхкритический для рождения. Патология в течение родов проявлялась в стремительных или затяжных родах с длительным безводным периодом; кесаревом сечении, приводящем к резкой смене давления; применении медикаментозных средств стимуляции; неудачном наложении щипцов; кровоизлияниях в области таламуса и боковых желудочков; слабой родовой деятельностью матери; асфиксии различной степени выраженности; мероприятиях по оживлению. Следует обратить внимание на большое число детей, рожденных в асфиксии, в том числе с последующей реанимацией. При асфиксии (особенно тяжелой) поражаются многие отделы нервной

системы. Исследования показывают, что клинически нераспознанные гипоксические повреждения как у плода, так и у новорожденного часто впоследствии, в более позднем возрасте проявляются в легких повреждениях мозга. У недоношенных детей гипоксические повреждения захватывают главным образом перивентрикулярную зародышевую ткань, а у детей, родившихся в срок, чаще всего поражается кора головного мозга. Такие подострые повреждения могут потом становиться «переходным мостиком» между острым неонатальным поражением мозга и хроническим его повреждением, проявляющимся в виде незначительных легких расстройств, описываемых у детей как «слабость нервной системы». В качестве этиологических факторов, лежащих в основе речевой дисфункции, при минимальных дизартрических расстройствах у детей могут выступать и хроническая гипоксия плода, фетоплацентарная недостаточность, внутриутробные нарушения мозгового кровообращения, стрессовый фактор, нарушения гормонального баланса у матери.

Все дети состояли на учете у невропатолога с момента рождения, большинство периодически проходили курсы восстанавливающего лечения. Практически у всех детей диагностирована перинатальная энцефалопатия. Большинство детей состояли на учете у других специалистов: ортопеда, окулиста, эндокринолога, пульмонолога, аллерголога, оториноларинголога, кардиолога.

Разнообразные отклонения в развитии отмечались также в раннем и более позднем постнатальном периоде. Многие дети родились слабыми, с малой массой тела и сразу проявили ряд отклонений в нервном и психическом развитии (двигательное беспокойство, плохой сон, трудности грудного вскармливания и т.п.). Анамнезы большинства детей содержат сведения о различных острых заболеваниях (особенно на первом году жизни и до трех лет): частые острые респираторные; многократные вирусные и инфекционные заболевания (грипп, коклюш, ангина, герпетическая инфекция, корь, ветрянка, краснуха, отит, бронхит, пневмония, тонзиллогенные интоксикации). Соматические заболевания усугубляют, на наш взгляд, действие причин неврологического характера, увеличивают риск проявления неврологической патологии, которым в возникновении дизартрии принадлежит основное место. В ряде случаев в возрасте от 9 месяцев до 2 лет 9 месяцев зафиксированы сотрясение мозга; операционное вмешательство (опухоль головного мозга в области мозжечка).

Допустимо предположить, что соматические заболевания, травмы головного мозга, перенесенные в раннем возрасте, могли усугубить действие вредностей пренатального и натального периодов.

В большинстве случаев указанные вредности выступали в различных комбинациях. Минимальные дизартрические расстройства были вызваны комплексом причин эндогенного и экзогенного характера. Основное место в этом

комплексе принадлежит вредностям, которые действуют в пренатальный и натальный периоды жизни детей и вызывают у них органическое поражение нервной системы. Наблюдающиеся (особенно в ранний период их жизни) соматические заболевания и разного рода отрицательные социально-психологические влияния, усугубляют действие предшествующих вредоносных факторов.

Анализ анамнестических данных выявил у подавляющего числа детей более позднее, по сравнению с нормой, психомоторное и речевое развитие.

При специальном неврологическом обследовании детей выявлена рассеянная сочетанная или очаговая микросимптоматика, вегетативные и другие неврологические нарушения. Обнаружены: синдром двигательных расстройств; гипертензионный синдром; церебральная недостаточность шейного отдела; миотонический синдром; синдром расстройств черепномозговой иннервации; горизонтальный нистагм; легкие парезы конвергенции; правосторонняя пирамидная недостаточность; множественные кисты желудочков мозга; сглаженность носогубных складок с одной стороны; девиация языка; отклонение маленького язычка в сторону; лицевые асимметрии; асимметрии глазных щелей, лопаток; анизокория; асимметричная гиперемия конъюнктивы и др.

Распространенным явлением было частое сочетание неврологических симптомов с большим количеством дизэмбриогенетических стигм: общая диспластичность; стигмы черепа (микро-, макрогидроцефалия, башенный череп и др.); гипертелоризм; эпикант; стигмы ушей (нарушение формы, низкое расположение и др.); стигмы носа и переносицы; гипоплозия верхней, нижней челюсти; готическое небо; стигмы кистей и стоп, грудной клетки.

Среди отмеченных стигм преобладали орально-диспластические. С учетом данных неврологического обследования были выделены различные подгруппы детей с минимальными дизартрическими расстройствами в зависимости от локализации поражения и характера проявлений неврологических симптомов.

К псевдобульбарным проявлениям минимальных дизартрических расстройств были отнесены недостаточность функции лицевого нерва по центральному типу, языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. Нарушения функции глазодвигательных нервов не относятся к собственно псевдобульбарным симптомам, но их поражение было обусловлено вовлечением в процесс других стволовых структур. Их парезы носили стертый, невыраженный характер. У детей этой подгруппы отмечалась асимметрия тела. Общий фон мышечной дистонии характеризовался несоответствием соотношения мышечного тонуса в проксимальных и дистальных отделах как верхних, так и нижних конечностей, который в процессе выполнения функциональных нагру-

зок имел тенденцию к асимметричному изменению: например, контрлатеральному повышению проксимальных отделов левой руки и правой ноги, изменению мышечного тонуса с одновременным появлением патологических кистевых и стопных рефлексов. Эти симптомы при выполнении неврологических проб в ряде случаев сопровождались девиацией языка, появлением миоклоний и миокиний в языке. Такого рода симптоматика свидетельствует о вовлечении в функциональную дезавтономию каудальных отделов ствола головного мозга. В ряде случаев вышеназванные симптомы сочетались с асимметрией сухожильных и периостальных рефлексов, наличием патологических рефлексов (Бабинского, Россолимо и др.), в том числе и орального автоматизма (хоботковый, щечно-лабиальный, лабиальный и др.). Одними из наиболее постоянных симптомов, отмеченных в неврологическом статусе детей этой подгруппы, являлись глазодвигательные дисфункции, что выражалось в неравномерности парного движения глаз с проявлением фиксационного и установочного нистагма, а также саккад слежения от мелкокоразмашистого до грубого толчкообразного, и патологические синкинезии (сокращение мышц лица, нижней челюсти, языка, движения пальцев рук).

Вторую подгруппу составили дети, в неврологическом статусе которых преобладали гиперкинезы, расстройства локомоций и изменчивость мышечного тонуса, а также гипо- и дистонические нарушения скелетной и речевой мускулатуры, миоклонии и тремор, рассогласованность реципрокных взаимодействий в сочетании с несостоятельностью тонического звена с обилием синкинезий. В некоторых случаях отмечалась генерализация процесса с вовлечением мышечных групп туловища, верхних и нижних конечностей, что создавало впечатление провокации хореоатетоза. Эта симптоматика свидетельствует о поражении верхнестволового уровня (средний мозг, ножка мозга), о нарушении его взаимодействия как с нижележащими отделами, так и с системой базальных ядер со вторичной дезинтеграцией как восходящих, так и вторично нисходящих взаимодействий. Перечисленные симптомы были диагностированы как преимущественные симптомы экстрапирамидной недостаточности.

В третью подгруппу вошли дети, у которых отсутствовала очаговая микросимптоматика и отмечалась невозможность выполнения или выполнение в неполном объеме движений оральной и мимической мускулатуры. Отличительной особенностью этих детей было наличие оральной (артикуляторной) и/или лицевой диспраксии. При этом у одних детей преобладали проявления кинестетической диспраксии, проявлявшиеся в трудности произвольного нахождения, в длительных поисках заданного артикуляторного уклада, у других – кинетической диспраксии, выразившейся в трудностях программирования двигательного акта, в дефицитности динамического праксиса. Подобные

неврологические симптомы являлись следствием недостаточности различных в функциональном назначении двигательных зон коры головного мозга (пост-центральных, премоторных) и были обусловлены нарушением коркового уровня организации движений.

В неврологическом статусе детей четвертой подгруппы были отмечены неловкость моторики; нарушение функций глазодвигательных нервов; мозжечковые расстройства, проявлявшиеся в ослаблении контроля за статической функцией оси тела, трудности регуляции амплитуды собственных движений, свидетельствующие о недостаточности срединных отделов стволовых структур, о снижении вертикального кортико-спинального контроля; наличие невыраженных гиперкинезов, патологических синкинезий; снижение мышечного тонуса лицевой и артикуляторной мускулатуры; тремор кончика языка. У детей этой подгруппы, по сравнению с другими, наиболее часто отмечались разнообразные проявления дизэмбриогенеза. Выявленная у них неврологическая симптоматика позволяет констатировать смешанный характер микроорганического поражения головного мозга.

Проведенный анализ свидетельствует о полиморфности этиопатогенетических факторов, обусловивших возникновение минимальных дизартрических расстройств. В большинстве случаев неврологическая симптоматика проявлялась на фоне соматических расстройств. У дошкольников выявлены неоднородные не только по степени выраженности, но и по локализации поражения проявления неврологической микросимптоматики, что позволяет диагностировать различные формы минимальных дизартрических расстройств: псевдобульбарную, экстрапирамидную, корковую и смешанную дизартрию.

Литература:

1. Лопатина Л.В. Клиническая характеристика дошкольников со стертой дизартрией // Актуальные проблемы специального образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием / Под редакцией И.В. Прищеповой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014 – С.69 -74.
2. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с дошкольниками со стертой дизартрией: Монография. – М.: УМУ «Добрый мир». – 2015. - 302 с.

ЭКОЛОГИЯ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В большинстве случаев нарушения слуха у детей являются врожденными или развиваются в первый год жизни ребенка. Благодаря развитию техники и медицины нарушение слуха у ребенка можно выявить в первые дни жизни, а слухопротезирование осуществить в первые месяцы жизни (Королева И.В., 2008). У ребенка с нарушенным слухом, использующего современные слуховые аппараты (СА) и кохлеарные импланты (КИ), речь развивается не только во время целенаправленных занятий, но и спонтанно в течение всего дня во время общения со взрослыми (Королева И.В., 2008). Чем в более раннем возрасте был слухопротезирован ребенок тем, больше доля спонтанного научения в развитии у него языка и речи, поскольку раннее слухопротезирование обеспечивает быстрое развитие слуховых навыков у ребенка, а благодаря этому у него создаются условия для спонтанного развития понимания речи и собственной речи. Вследствие этого стоит вопрос об экологии (качестве) речевой среды, в которой ребенок проводит большую часть времени. Необходим анализ качества этой речевой среды, определяющего ее реальную эффективность для ребенка с СА/КИ (Королева И.В. и соавт., 2016).

Эффективная речезыковая среда включает следующие компоненты:

1. взрослые много разговаривают с ребенком (ребенок быстрее овладевает языком/речью, если имеет к ней интенсивный слуховой доступ);
2. речь взрослого адаптирована к растущим возможностям ребенка (естественность, внятность, темп, длина фразы и т.д.);
3. акустические условия облегчают возможность распознавания фонетических элементов и элементов, определяющих грамматическую систему языка, в речи взрослых (тихо, близкое расстояние, нет реверберации и «тени головы»).

Поскольку ребенок раннего возраста проводит большую часть времени в семье, то важной частью работы сурдопедагога является обучение родителей такому стилю речевого общения с ребенком с СА/КИ, который облегчает ребенку освоение родного языка. Поэтому среди 20 правил общения и обучения маленького ребенка с СА/КИ, особое место занимают правила, связанные с качеством речевой среды:

1. Комментируйте все свои действия и действия ребенка.
2. Говорите про то, на что смотрит ребенок и что его интересует.
3. Обязательно оставляйте паузу между своими фразами, давая ребенку возможность ответить вам, даже если он пока не говорит.

4. Часто задавайте вопросы, комментируя свои действия и действия ребенка.
5. Реконструируйте высказывания ребенка при общении с ним.
6. При общении с ребенком говорите короткими фразами голосом разговорной громкости, с четкой артикуляцией, не быстро (но не отдельными словами), выделяя ключевые слова и фразы интонацией и повторяя их.
7. Повторяйте звуки и слова, произносимые ребенком, добавьте к ним новые подходящие звуки/слова (Королева И.В., 2008).

При обучении родителей эффективно взаимодействию с ребенком с СА/КИ сурдопедагог предварительно предлагает родителям поиграть с ребенком. Во время этой игры он наблюдает за их взаимодействием с ребенком, особенностями речи, обращенной к ребенку. Полезно при этом сделать видеозапись, анализируя которую вместе с родителями, можно отметить положительные моменты в их действиях, а также моменты, в которых их взаимодействие с ребенком можно сделать более эффективным. Сурдопедагог должен также проанализировать особенности общения мамы/папы с ребенком во время обычных дел, например, одевания ребенка. На занятии школы для родителей или индивидуальной консультации семьи сурдопедагог объясняет им как развивается речь у нормально слышащего ребенка, важности речевого общения с близкими для этого развития, рассказывает о 20 правилах общения с ребенком, помогающих его развитию и обучению (Королева И.В., 2008; 2017). Эти правила рекомендуется дать родителям в письменной форме.

Особое внимание сурдопедагог должен уделить важности контроля слухового восприятия ребенка с СА/КИ, поскольку именно слух является источником поступления речевых сигналов, необходимых для овладения речью. В дальнейшем во время занятий с ребенком с участием родителей педагог постоянно привлекает их к совместным действиям с ребенком, используя родителей, в том числе, и в качестве модели ожидаемой реакции для ребенка. Это помогает осознать родителям важность их речевого общения с ребенком, даже если он пока не понимает их речь и не говорит, сформировать у них навыки общения с ребенком и чувство уверенности в своей родительской компетентности.

Ребенок растет, развивается и речь взрослого должна постепенно усложняться, чтобы обеспечить прогрессивное развитие языковой системы и устной речи ребенка. В соответствии с этим можно выделить 3 уровня слухоречевого развития ребенка раннего возраста, определяющего особенности речи взрослого, обращенного к нему.

1 уровень: ребенок учится слушать и удерживать внимание на 1 единице информации. Ребенок говорит отдельными словами, его словарный запас приближается к 200 словам, он начинает комбинировать их в словосочетания из 2 слов. С ребенком этого уровня взрослые разговаривают простыми короткими

предложениями, выделяя интонацией новую информацию для привлечения его внимания.

2 уровень: ребенок учится слушать и удерживать внимание на *2 единицах* информации. Ребенок в своей речи объединяет 2-3 слова, словарный запас от 200 до 2000 слов, начинает пользоваться некоторыми грамматическими элементами. С ребенком этого уровня взрослые разговаривают более длинными предложениями, используя интонационное выделение для привлечения его внимания ко всей информации предложения.

3 уровень: Ребенок достаточно опытный слушатель, который учится удерживать внимание на *3 единицах* информации. С ребенком этого уровня взрослые разговаривают предложениями разной сложности, используя интонационное выделение для привлечения его внимания к грамматическим элементам предложения.

Особую проблему при создании речезыковой среды, эффективной для спонтанного развития речи, представляет ситуация с ребенком с КИ, воспитывающимся в би- и полилингвальной среде (Королева И.В. и соавт., 2016). В связи с этим сурдопедагог обсуждает с родителями, на каком языке разговаривают члены семьи между собой, на каком языке они будут разговаривать с ребенком дома, на каком языке они будут заниматься на занятиях и др. В таких случаях еще более важно понаблюдать за матерью при общении с малышом и

показать образцы правильного общения поскольку она может не все понять из объяснений сурдопедагога.

Сурдопедагог должен также обсудить с родителями акустическую обстановку дома, поскольку дети с СА/КИ имеют трудности восприятия речи окружающих в шумных условиях и на расстоянии. В связи с этим сурдопедагог дает советы, направленные на решение этой проблемы: не включать телевизор в качестве фона, чаще общаться с ребенком на близком расстоянии, использовать ритуал чтения книг с ребенком перед сном и др.

Подводя итог, следует подчеркнуть ведущее значение работы сурдопедагога с родителями в создании экологичной речезыковой среды, которая благоприятна для спонтанного развития речи и родного языка у ребенка с нарушением слуха раннего возраста, использующего слуховые аппараты или кохлеарные импланты.

Литература:

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб.: КАРО, 2008. - 752 с.
2. Королева И.В., Закарян М.С., Качина А.В., Киладзе И.Г., Хваджаева А.М. Создание материалов для слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами на национальных языках: Материалы Всеросс. конгресса по слуховой имплантации с междунар. участием. - СПб., 2016. С.177-178.
3. Королева И.В. Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста. - СПб.: КАРО, 2017. - 172 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Лексика, обеспечивая содержательную сторону речи, играет чрезвычайно важную роль в формировании познавательной деятельности детей. Актуальность значимость проблемы нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью определяется не только тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка. Использование слова в коммуникативных целях имеет принципиальное значение: оно расширяет возможности общения и обуславливает его влияние на другие виды деятельности ребенка.

Известно, что процесс формирования словаря в онтогенезе зависит от различных факторов, среди которых наиболее значимыми являются сохранность психофизиологических речевых механизмов, развитие сенсомоторной сферы, социальные условия. В то же время данные клинико-психологических исследований свидетельствует о том, что у детей с умеренной умственной отсталостью вследствие повреждения головного мозга на ранних этапах имеются особенности сенсомоторного, психического развития, которые могут препятствовать нормальному усвоению лексики.

Проведенные нами многолетние исследования позволяют отметить, что у таких детей резко понижена активность и ориентировочная деятельность, нарушена моторика, смещена система потребностей в сторону усиления примитивных, физиологических в связи со слабостью потребностей более высокого уровня. Слабая активность, моторная недостаточность приводят к резким нарушениям в овладении этими детьми предметными действиями. Почти полное отсутствие стадии предметных действий у умственно-отсталого ребенка приводит к бедности сенсорной информации, к глубокой ущербности чувственного познания, которое является базой умственного развития. Для таких детей характерно поверхностное, глобальное восприятие, то есть восприятие предмета в целом, без применения анализа воспринимаемого материала, его сравнения.

У детей с умеренной умственной отсталостью в дошкольном и школьном возрасте страдают не только все стороны речи, но и не формируются предпосылки ее развития: недоразвиты ориентировка в окружающем и предметная деятельность, которые лежат в основе развития смысловой стороны речи и ее лексико-грамматического строя. Становление и развитие речи у данной катего-

рии детей теснейшим образом связано с овладением предметно-практической и предметно-игровой деятельностью.

Лексическая недостаточность у детей с умеренной умственной отсталостью проявляется в очень низком уровне сформированности словаря: значительном снижении объема словарного запаса, отставании в развитии денотативного, структурного и сигнификативного аспектов лексических значений слов. Лексические ошибки у детей с умеренной умственной отсталостью связаны с отсутствием необходимых знаний об окружающем мире. Дефицит общения является причиной малоактивного использования словаря в речи, причем степени сформированности словаря у них различны. Эти различия обусловлены разным уровнем развития общения и деятельности, слухоречевой памяти, спецификой познавательной деятельности.

У детей с умеренной умственной отсталостью имеются нарушения связной речи, обусловленные недоразвитием целого ряда операций порождения речевых высказываний. Наряду с этим у данной категории детей наблюдается недостаточная сформированность диалога, препятствующая развитию связного высказывания.

Особенно трудной для детей с умеренной умственной отсталостью является контекстная форма речи, осуществляемая без опоры на конкретную ситуацию и наглядность. Связные высказывания таких детей мало развернуты, схематичны, фрагментарны, в них нарушена логическая последовательность. Центральное место занимают второстепенные детали, а причинно-следственные связи не устанавливаются. В устных высказываниях детей отсутствует оценочное отношение.

Особенности связной речи у детей с умеренной умственной отсталостью определяются нарушениями смыслового и языкового синтаксирования. Нарушения порождения связного текста у данной категории детей обусловлены нарушениями симультанного анализа и синтеза, программирования сукцессивных серий, способности удерживания программы, операции развертывания высказывания.

Становление и развитие речи у таких детей теснейшим образом связано с овладением ими предметно-практической и предметно-игровой деятельностью. Поэтому очень важно включать доступные виды деятельности на основе игровых технологий в логопедическую работу с детьми с умеренной умственной отсталостью. Для организации логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью, в большей мере, чем для детей, например, с легкой умственной отсталостью или для детей с задержкой психического развития, необходимо специальная полифункциональная среда, которая может включать природный материал.

Технологию игр с природным и рукотворным материалом с детьми с умеренной умственной отсталостью можно отнести к специфическим средствам логопедической работы с этой категорией детей. В ходе занятий с природным материалом у детей формируется не только кинестетическая основа движений, корректируются нарушения в тонкой моторике рук, но и развивается эмоциональная отзывчивость, способность к эмоциональному выражению, подражанию, формируется реакция на новое. В ходе игр с природным рукотворным материалом бытового назначения наиболее полно можно осуществлять деловое сотрудничество учителя-логопеда и ребенка в предметной деятельности. В процессе таких игр возможно воспитать у детей с умеренной умственной отсталостью элементарные навыки самостоятельности, учить радоваться и получать удовольствие от деятельности.

Необходимо обратить внимание, что для осуществления логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью важно, чтобы ребенок научился выделять сверстника и учителя-логопеда, а также других специалистов для осуществления коммуникативного и межличностного взаимодействия.

Материал, предлагаемый в стандартной ситуации в логопедической работе с нормально развивающимися детьми оказывается малопродуктивным для речевого развития и коррекции нарушений речи у детей с умеренной умственной отсталостью на протяжении всего периода целенаправленного логопедического воздействия. Игры с природным и рукотворным материалом стимулируют стремление детей с умеренной умственной отсталостью к взаимодействию и общению с использованием доступных детям средств коммуникации.

Логопедическая работа на основе использования игр с природным рукотворным материалом требует определенной последовательности и может осуществляться следующим образом. Сначала в ходе логопедически занятий основное внимание обращается на овладение детьми манипулятивно-предметной деятельностью и элементарными навыками жизнеобеспечения в играх с природным и рукотворным материалом, способствующих развитию общефункциональных механизмов речевой деятельности. Эти механизмы могут развиваться на элементарном уровне. Затем в процессе логопедического воздействия необходимо обращать внимание на формирование навыков предметно-практической деятельности и элементарной коммуникации в ходе игр с природным и рукотворным материалом. После того, как у детей сформируется предметно-практическая деятельность, чаще всего основанная на жизнеобеспечивающих бытовых действиях, можно переходить к развитию навыков общения, формированию предметно-игровой деятельности и элементов бытовой деятельности с использованием природного и рукотворного материала.

В целом логопедическая работа на основе предметно-практической деятельности, прежде всего, направлена на коммуникативное взаимодействие учителя-логопеда с детьми с умеренной умственной отсталостью. Таким образом, ведущим в логопедической работе с каждым ребенком является:

- пробуждение и стимулирование возникновения у ребенка желания взаимодействовать с природным материалом и предметами бытового назначения, а затем вступать в невербальный и вербальный контакт со взрослым, осознавая себя, таким образом, среди взрослых и сверстников в природе, пространстве и времени;

- формирование элементарных познавательных действий;

- формирование элементарной активности, произвольности и самостоятельности, коммуникативного взаимодействия на вербальном и невербальном уровне.

Последующая логопедическая работа с детьми, чаще всего уже в подростковом возрасте предполагает включение элементов учебной деятельности, ситуаций, стимулирующих коммуникативное взаимодействие, а затем формирование навыков элементарной учебной и трудовой деятельности и общения.

Литература:

1. Егорова А.В., Липакова В.И. Особенности актуализации слова в условиях различной внеязыковой действительности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы международной научной конференции. - СПб., 2016.
2. Липакова В.И. Развитие элементарных познавательных функций у учащихся с умеренной умственной отсталостью в процессе овладения словарем // Диагностика и коррекция нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: Материалы международной научно-практической конференции. - СПб., 2013.
3. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Баряева Л.Б., Бойков Д.И., Липакова В.И. и др.; под редакцией Баряевой Л.Б., Яковлевой Н.Н. – СПб., 2011.

РЕБЕНОК С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ И ЭКОЛОГИЯ РЕЧЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В настоящее время благодаря достижениям техники и медицины даже глухие дети имеют возможность слышать на уровне, приближенном к нормальному слуху (Королева И.В., 2008). В современных слуховых аппаратах и кохлеарных имплантах (КИ) у глухого ребенка могут быть быстро сформированы слуховые навыки, а благодаря этому у него создаются условия для спонтанного развития понимания речи и собственной речи. В связи с этим возникает вопрос об экологии (качестве) речевой среды, в которой ребенок проводит большую часть времени. Понятие речевой среды, как необходимого условия эффективной слухоречевой реабилитации глухого ребенка с КИ, сменилось понятием эффективной речезыковой среды (Королева И.В., 2016). *Эффективная речезыковая среда* означает, что:

- 1) взрослые много разговаривают с ребенком (ребенок быстрее овладевает языком/речью, если имеет к ней интенсивный слуховой доступ- «input»);
- 2) речь взрослого адаптирована к растущим возможностям ребенка (естественность, внятность, темп, длина фразы и др.);
- 3) акустические условия облегчают возможность распознавания фонетических элементов и элементов, определяющих грамматическую систему языка, в речи взрослых (тихо, близкое расстояние, нет реверберации и «тени головы»).

Это требует анализа реальной эффективности речезыковой среды у каждого ребенка с КИ. Особую проблему при создании эффективной речезыковой среды и условий, благоприятных для спонтанного развития речи, представляет ситуация с ребенком с КИ, воспитывающимся в би- и полилингвальной среде:

- ребенок занимается с сурдопедагогом на одном языке, дома члены семьи разговаривают между собой и с ребенком на другом языке;
- члены семьи разговаривают с ребенком на русском языке, между собой на другом языке;
- члены семьи разговаривают между собой на разных языках.

С понижением возраста проведения кохлеарной имплантации глухим детям до 1-2-х лет, появлением опыта реабилитации детей из иноязычных семей

стали разрабатываться подходы, учитывающие условия языковой среды и возраст ребенка, возможности и потребности родителей и ребенка. В частности, таких ситуациях сурдопедагогу и родителям рекомендуется обсудить, на каком языке разговаривают члены семьи между собой, на каком языке разговаривать и заниматься с ребенком и др. (Королева И.В., 2014).

Это обстоятельство определяет необходимость создания методической базы для слухоречевой реабилитации детей, использующих КИ и слуховые аппараты, на национальных языках РФ. Уже имеется положительный опыт создания таких материалов для реабилитации детей с КИ на аварском, грузинском, татарском, украинском языках, продемонстрировавший их востребованность специалистами и родителями детей (Королева И.В., Хваджаева А.М., 2015; Королева И.В. и др., 2016).

В настоящей работе было проведено анкетирование армяноговорящих родителей, которое выявило, что большинство опрошенных дома между собой говорят на армянском языке, а со своим ребенком, по рекомендации сурдопедагога, на русском. Однако часть родителей говорит с ребенком на армянском языке вследствие недостаточного владения русским языком. При этом во всех случаях сурдопедагог занимается с ребенком на русском языке. Он также рекомендует родителям заниматься с ребенком самостоятельно, настаивая на том, что общаться и заниматься надо на русском языке. Выяснено, что такую рекомендацию получили все семьи, несмотря на желание некоторых родителей общаться с ребенком на армянском языке. Анализ ответов показал, что большинство родителей хотят, чтобы их ребенок овладел родным языком, признавая важность владения русским языком. Они считают, что необходимы материалы, которые помогут обучать ребенка с нарушенным слухом армянскому языку.

Это, а также то, что в России живет самая большая армянская диаспора в мире (более 2,5 млн.), определило актуальность перевода и адаптации на армянский язык рабочей тетради по развитию слуха и речи у ребенка на начальном этапе использования КИ из комплекта «Учусь слушать и говорить» (Королева И.В., 2014). При адаптации речевого материала руководствовались акустическим, коммуникативным и мотивационным принципами, учитывая фонетические, лексические и морфологические особенности армянского языка.

Материалы рабочей тетради по развитию слуха и речи у ребенка с КИ на армянском языке были апробированы при работе с 2-мя детьми, использующими КИ, из армяноговорящих семей. Родители, использовавшие материалы

для самостоятельных занятий с детьми, оценили их положительно, отмечая, что детям было интересно заниматься, они начали узнавать слова на армянском языке при общении в семье. Слова, имеющие несложный артикуляционный образ, легко усваивались детьми и стали использоваться ими в активном словаре.

Таким образом, материалы для слухоречевой реабилитации детей с нарушениями слуха на армянском языке могут использоваться русскоязычными сурдопедагогами для вовлечения армяноговорящих родителей в реабилитацию детей с КИ. Это создает благоприятную экологическую речезыковую среду для развития слухопротезированного ребенка с нарушенным слухом.

Очевидно, что необходима дальнейшая работа по созданию материалов на армянском языке, подготовка специалистов, владеющих современными технологиями коррекционно-развивающей работы с детьми с КИ, воспитывающимися в билингвальной среде, а также обучению родителей созданию благоприятной экологической речезыковой среды для своего ребенка дома. Важно отметить, что разработанная рабочая тетрадь по развитию начальных слуховых и речевых навыков у ребенка с КИ на армянском языке так же может использоваться в коррекционно-развивающей работе с детьми со слуховыми аппаратами.

Литература:

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб.: КАРО, 2008. - 752 с.
2. Королева И.В. Учусть слушать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода (с комплектом 3 тетрадей). - СПб.: КАРО, 2014. - 304 с.
3. Королева И.В., Хваджаева А.М. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха из билингвальных и иноязычных семей // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями: Материалы XXII Междунар. конференции «Ребенок в современном мире. Территория детства». - СПб., 2015. - С. 366-371.
4. Королева И.В., Закарян М.А., Качина А.В., Киладзе И.Г., Хваджаева А.М. Создание материалов для слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами на национальных языках: Материалы Всероссийского конгресса по слуховой имплантации с международным участием. - СПб., 2016.- С.177-178.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Доступность инклюзивного обучения для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья является величайшим достижением современной педагогики. Инклюзивная идеология, вобрав в себя опыт практической реализации интегрированного подхода к образованию, на сегодняшний день является прогрессивной и перспективной линией развития системы специального образования. Интеграционный подход подразумевал, что дети с ограниченными возможностями здоровья будут вынуждены приспособливаться к специфике образовательного пространства учреждения, в которое они включаются. Задача инклюзивного образования - построить образовательное пространство, удовлетворяющее потребности каждого его участника. В инклюзивных учреждениях все дети, а не только дети с ограниченными возможностями здоровья, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность. Система обучения в ракурсе инклюзивной идеологии подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Это основной ценностный императив инклюзивного подхода.

Термин «образовательное пространство», появился относительно недавно (90-е годы XX века) и обозначил одно из тех понятий, которые характеризуют новые тенденции в развитии отечественного образования. Его применение не ограничено исключительно педагогической наукой, понятие образовательного пространства используется в философских, социологических, психологических исследованиях. Образовательное пространство, с одной стороны, захватывает некоторую часть окружающей среды, выделяя то, что мы называем образовательной средой, с другой стороны - человека, где он является участником процесса образования. В социальной педагогике образовательное пространство рассматривается как один из ведущих факторов социального воспитания подрастающего поколения (В.Г. Бочарова; Н.Е. Щуркова).

Очевидно, что в рамках образовательного пространства можно выделить ряд относительно автономных, но взаимозависимых блоков каждый из которых имеет в данном пространстве свои функции, сферы влияния. «Физический» блок образовательного пространства проявляется в его существовании как определенного места, в котором упорядоченно расположены и взаимодействуют элементы реальной педагогической системы, существующие в реальном времени и изменяющиеся в соответствии с законами физического и социального бытия. Второй блок - социальный или социокультурный. Содержание,

структура, педагогический и духовный потенциал образовательного пространства обусловлены объективными закономерностями общественного развития, уровнем развития цивилизации, историей и культурой общества (обществ), в рамках которого оно строится и функционирует, а также ценностными ориентациями и личной культурой субъектов образовательного пространства. Результатом функционирования образовательного пространства в социокультурном аспекте является возникновение определенного морально-психологического климата образовательного учреждения, традиций, стиля и тона межличностных взаимоотношений. Третий блок образовательного пространства - психолого-педагогический. Образовательное пространство - это место встречи человека и культуры, место совместного взаимодействия всех компонентов образовательной системы, место реальной деятельности субъектов педагогического процесса, совокупность условий для развития и формирования личности. От структуры образовательного пространства, его наполненности и взаимодействия компонентов зависит результативность педагогического процесса, качество решения образовательных задач.

Нам наиболее близко определение образовательного пространства, предложенное Л.Л. Редько и Р.М. Чумичёвой. В данном контексте образовательное пространство определяется как целостное и единое образование, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих социально-образовательных ситуаций, обеспечивающих проявление активности, инициативности, творчества, потенциальных возможностей в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений.

Образовательное пространство в процессе функционирования создает внутри себя присущую ему среду. Ее характеристики и являются основными показателями педагогической эффективности образовательного пространства. Эта среда объективно порождается образовательным пространством, субъективно воспринимается всеми участниками педагогического процесса, порождает определенное отношение к образовательному пространству и ко всему, что окружает человека в этом пространстве. Таким образом, социокультурная макросреда порождает образовательное пространство, а оно, в свою очередь, порождает образовательную микросреду, присущую конкретному образовательному учреждению и обладающую определенным климатом. Все положительные характеристики образовательного пространства наиболее полно объединяются в рамках понятия «социализирующее образовательное пространство». Образовательное пространство инклюзивного учреждения становится основополагающим фактором гуманизации жизни в целом и педагогического процесса в частности.

В завершении хотелось бы подчеркнуть актуальность, научную и практическую значимость разработки инклюзивного направления модернизации

современной системы социальной политики в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография.- М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006.
2. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. - 2003. - № 1. - С. 29-31.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. Пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007.
4. Щуркова Н.Е. Теория воспитания // Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. - М.: Педагогическое общество России, 2003.

Г.Г. Голубева
Санкт-Петербург

ИЗУЧЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ

Современный этап развития педагогической науки и практики характеризуется особым вниманием к своевременной организации коррекционно-педагогической помощи различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья и имеющими особые образовательные потребности. К этой группе детей можно отнести и ВИЧ-инфицированных детей, имеющих определенные проблемы в реализации прав на обучение и воспитание, которые связаны с необоснованной их дискриминацией со стороны окружающих людей, несмотря на реализацию в стране многочисленных просветительских мероприятий. Так, по данным статистики, более половины опрошенных родителей подтверждают, что перевели бы своего ребенка в другой детский сад (школу), если бы узнали, что там есть ребенок с ВИЧ/СПИД. Между тем, ВИЧ-инфицированные дети в целом не представляют угрозы для других детей ни в домашних условиях, ни в детском саду, ни в школе, и наличие у них ВИЧ-инфекции не должно становиться препятствием к воспитанию и обучению. Изменение общественной позиции по отношению к таким детям должно привести к осознанию необходимости их интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Проведенные исследования выявили наличие двух путей передачи ВИЧ-инфекции ребенку: вертикального и парентерального. Соответственно, дети могут быть заражены, будучи рожденными серопозитивными матерями или при введении зараженной крови и гемокомпонентов крови или использовании нестерильных медицинских инструментов. Последний из указанных путей, ввиду повышения требований к проведению медицинских процедур, практически не фиксируется в современной медицине. Преобладающей является вертикальная передача ВИЧ от инфицированной матери плоду - во время беременности, родов и при грудном вскармливании. При этом в исследованиях отмечается, что не во всех этих случаях происходит заражение ребенка от матери. Риск передачи вируса зависит от ряда факторов, в том числе времени заражения матери, состояния ее иммунологического и общего здоровья и способности к деторождению. Вероятность передачи ВИЧ-инфекции возрастает при патологическом течении родов (роды, протекающие с длительным безводным периодом; продолжительные роды; быстрые, стремительные роды; инвазивные вмешательства, повреждающие плод и ряд других факторов). Одной из составляющих передачи ВИЧ от матери к ребенку является также заражение во время грудного вскармливания, когда ребенок получает вирус с материнским молоком, что составляет, согласно статистическим данным, треть случаев от общего числа ВИЧ-инфицированных детей.

В силу особенностей протекания основного заболевания и необходимости подтверждения наличия вируса, а также отказа матери от ребенка, ВИЧ-инфицированные дети вынуждены находиться в закрытых отделениях медицинских учреждений, что вызывает вторичные отклонения развития, связанные с влиянием депривационных факторов. При этом тяжесть последствий социальной депривации и трудность компенсации зависят от возраста, в котором ребенок лишился полноценных и устойчивых социальных отношений, а также от продолжительности и глубины нарушения контактов.

Наиболее часто отмечаемой у ВИЧ-инфицированных детей раннего возраста является эмоциональная депривация - лишение эмоциональных контактов с близкими людьми, особенно с матерью. Последствия материнской депривации негативно сказываются на дальнейшем развитии ребенка и могут привести к глубоким отклонениям в развитии личности. У детей отмечаются сниженное настроение, боязливость, настороженность, отсутствие любопытства, эмоциональной живости и непосредственности, может проявляться агрессия по отношению к окружающим и к самим себе.

Отсутствие адекватной коррекционной помощи этим детям приводит к возникновению вторичных нарушений в развитии, которые с началом школьного обучения приобретают характер школьной, и шире - социальной дезадаптации.

Клиническая картина ВИЧ-инфекции у детей имеет ряд особенностей. Наиболее яркими проявлениями врожденной ВИЧ-инфекции являются энцефалопатия и задержка темпов психомоторного развития, часто отмечается органическое поражение головного мозга. При этом **деструктивное** влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер: в патологический процесс вовлекаются все стороны психофизического развития ребенка - мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная, эмоционально-волевая сферы, а также интеллектуальная и речевая деятельность.

Основными методами изучения особенностей речевого и психического развития ВИЧ-инфицированных дошкольников явились наблюдение за детьми в процессе их разнообразной деятельности и индивидуальное психолого-педагогическое обследование, в процессе которых определялись уровень развития ведущей деятельности, уровень сформированности предпосылок продуктивных видов деятельности, уровень развития речи, особенности восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы. Обследование показало, что все дети имеют задержку психического развития разной степени выраженности, в симптомокомплекс которой часто входят тяжелые нарушения речи (общее недоразвитие речи, дизартрия, ринолалия, алалия). Расстройства речи и познавательных функций проявляются у детей в комплексе, но отличны по симптоматике, механизмам и степени выраженности.

Отсутствие систематической коррекционно-развивающей работы с ВИЧ-инфицированными дошкольниками и данные экспериментального исследования привели к осознанию необходимости создания адаптированной программы воспитания и обучения данной категории детей, находящихся в условиях внесемейного воспитания. При разработке системы коррекционной работы с ВИЧ-инфицированными детьми в первую очередь следует учитывать их состояние здоровья и общую психическую незрелость. В этой связи должны быть тщательно продуманы аспекты лечения, охраны и укрепления здоровья, соответствующим образом составлен режим жизни детей, имеющий щадящий, охранительный характер (своевременный прием лекарственных препаратов, физиотерапевтические и другие медицинские процедуры, обязательное соблюдение режимных моментов (дневной сон, прогулки, кормление), в

большой степени индивидуальные занятия на начальном этапе коррекционной работы, в дальнейшем - в подгруппах не более 4 - 5 человек и т.д.). Проводимые профилактические, лечебные и оздоровительные мероприятия должны обеспечивать благоприятные условия для реализации всех форм работы, направленной на формирование двигательных функций ребенка и коррекцию недостатков его физического развития.

Исходя из общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей в программе определены базовые направления педагогической работы, обеспечивающие целостность, всесторонность и гармоничность развития личности дошкольников с ВИЧ-инфекцией. Они соотносятся с основными направлениями общеразвивающей работы в пяти образовательных областях, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного воспитания, а также в Программе обучения и воспитания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и Адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Предлагаемые направления педагогического воздействия позволяют комплексно решать проблемы физического, сенсорного, умственного, эмоционального, социально-личностного, речевого, эстетического развития детей.

В целом, программа коррекционно-педагогической помощи ВИЧ-инфицированным дошкольникам строится в соответствии с принципами максимальной личностной направленности, приоритетной ориентации на нормально развивающиеся функции детей, поэтапного развития речи и других высших психических функций, предметно-практической направленности процесса воспитания и других. Особое значение в процессе коррекционной работы придается созданию в группе эмоционально-положительного микроклимата, что обеспечивает благоприятный фон для тесного взаимодействия дефектолога, логопеда, воспитателей, психолога, музыкального руководителя и медицинского персонала с детьми, а также расширяет возможности оптимизации воспитательного процесса.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ОТСТАВАНИЕМ В РАЗВИТИИ

В культурно-исторической концепции развития психики Л.С. Выготского ребенок представлен как активное существо, овладевающее культурой человеческого общества. В психологической науке поиск характеристик, определяющих активность, привел к соотнесению ее с деятельностью как важнейшим способом человеческого бытия, к пониманию их нераздельности и единства. «Значение деятельности в том, прежде всего и заключается, что в ней и через нее устанавливается действенная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта» [6, с.436].

Ребенок, включаясь в предметную игру, идет за своей потребностью – потребностью в общении с взрослым, в ходе которого удовлетворяются его желания. На рубеже второго года жизни в процесс общения ребенка с взрослым все более прочно входит предмет, опосредствующий это общение, начинается активное становление предметной деятельности, когда предметом потребности является общение со взрослым, а предметом деятельности – направленная активность ребенка на предмет, на действия с ним. Можно сказать, что в предметной игре мотив деятельности находится как бы на пересечении потребности в общении со взрослым, который является носителем общественно-выработанных способов применения предметов, и направленной активности ребенка на предмет, на действия с ним. Такой мотив приводит к стремлению ребенка усваивать от взрослого общественно выработанные способы применения предметов.

Особенности развития предметной игры младших дошкольников с отставанием в интеллектуальном развитии освещались в работах многих исследователей, подчеркивалась значимость своевременного ее формирования у детей (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, А. Зарин, А.А. Катаева, Ю.А.Разенкова, Е.А. Стребелева и др.). Известно, что интерес к игрушкам у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью является неустойчивым, чаще он обусловлен внешним видом игрушки, а не ее функциональным назначением. Взрослый не является для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью источником познания функционального назначения предметов. Дети в своих действиях не ориентируются на взрослого,

и его оценка не является для них значимой. Дети с интеллектуальной недостаточностью не владеют способами усвоения общественного опыта: они не только не выполняют действий по речевой инструкции, но многие из них не действуют даже по образцу, многие из них долгое время мало склонны подражать взрослому. Препятствием к полноценному овладению предметной игрой детьми с интеллектуальной недостаточностью выступает нарушение всех компонентов деятельности: мотивационного (отсутствие интереса к функциональному назначению предметов и к взрослому, как к источнику познания); ориентировочного (несформированность способов усвоения общественного опыта); исполнительского (несформированность дифференцированных способов захвата и манипулирования предметами, несогласованность действий рук и трудности зрительно-двигательной координации.); контрольного (безразличное отношение к результату своей игровой деятельности и оценке ее взрослым).

Предметные действия (постукивание палочкой, перебирание кубиков), свойственные ребенку дошкольного возраста, А.Н.Леонтьев определяет как деятельность, как игру-манипулирование [2 с.301, с.303]. Эти действия имеют выраженный повторный характер и обеспечиваются становлением элементарной ритмической способности. Представляется вполне правомерным определять все манипулятивные и предметно-орудийные действия, которые входят в круг жизненных отношений к внешнему миру ребенка раннего возраста, как деятельность или скорее протодеятельность, мотив которой лежит в содержании самого процесса данной деятельности.

Возникновение предметной игры, как ведущего вида деятельности ребенка раннего возраста, Д.Б.Эльконин связывает с формированием основных сенсорно-двигательных координаций, создающих возможность манипулирования и действий с предметами. Определяющей на этом этапе развития ребенка является двигательная активность, появление и интенсивное развитие разнообразных повторных движений. В этот период развития все движения, которые осваивает ребенок, становятся цепными движениями, представляющими собой ряд дифференцированных движений, следующих строго одно за другим, которые осуществляются ребенком под контролем зрения. Рассмотрение предмета при этом также является повторным движением глаза по предмету, аналогичным ощупыванию предмета рукой [7]. Период двигательного повтора, который ребенок уже активно начинает переживать на первом году жизни, является особым периодом в становлении ориентировочно-исследовательской деятельности, когда формируются самые начальные представления о свойствах предмета и воз-

можном результате действий с ними. При этом сами повторные реакции в этом случае выступают средством ориентировочно-исследовательской деятельности. Но и не только. Ребенок на доступном для этого возраста уровне, с одной стороны, последовательно развивает двигательную сферу, изучая и постепенно расширяя возможности собственного тела как в цефалокаудальном, так и в проксимодистальном направлениях. С другой стороны, используя имеющиеся, а также вновь появляющиеся возможности, он реализует ориентировочно-исследовательскую активность и знакомится с пространственно-временными характеристиками окружающих предметов и собственного тела. Не случайно Д.Б.Эльконин называет эти действия «элементарными упражнениями в оперировании вещью», в которых характер операций задан специально конструкцией предмета. Он отмечает, что в ходе такого манипулятивного оперирования вещами упражняется ряд существенных для дальнейшего развития процессов, и, прежде всего, сенсорно-двигательная координация [7,с.182-183]. Предметно-манипулятивная игра, как преобладающая форма активности на первом году жизни, является важным проявлением исследовательского поведения ребенка. К семи-восьми месяцам у него развиваются элементарные формы представлений – так называемая «константность представления о предмете». «Мир, окружающий ребенка, становится более предсказуемым и структурированным. Константность представления о предметах является предпосылкой для образования смысловой связи между их наименованием, услышанным от взрослых, и соответствующими образами» [1,с.272]. Первичная манипулятивная активность, дифференцируясь в последующем, становится основой для деятельности предметной. В предметной деятельности повторные действия активно дополняются чередующимися, в чем проявляется усложнение операционно-технической стороны деятельности, обусловленное более сложными пространственно-временными характеристиками предметов, с которыми ребенок вступает во взаимодействие на этом этапе развития. «В такой практической деятельности и происходит ориентация на свойства предмета, их выделение и прилаживание к ним отдельных операций» [7,с.188]. Ритмические структуры повтора и чередования длительное время сосуществуют в игре ребенка, обуславливая ее процессуальный характер, как на уровне манипуляций, так и на этапе предметной деятельности.

Даже краткий анализ психологического содержания манипулятивной и предметной игры ребенка показывает значимость ритмической организации двигательной активности, игровых действий для успешного развития ребенка. Исследования свидетельствуют, что у детей с отставанием в развитии имеют место специфические особенности в становлении элементарной ритмической

способности. Нарушения и задержки в становлении элементарной ритмичности могут быть различной степени выраженности, однако в любом случае они препятствуют своевременному формированию у детей всех видов детской деятельности. У большинства детей с отставанием в развитии отмечается выраженное недоразвитие в становлении ритмичности уже на уровне первичных циркулярных (серийных двигательных) реакций как начального проявления ритмической способности, а также замедление перехода от одной формы циркулярных реакций к другой с выраженным «застреванием» на ритмических проявлениях, характерных для более ранней формы [3,4,5].

В связи с этим возрастает роль своевременного коррекционного воздействия, которому должна быть подвергнута, прежде всего, двигательная активность ребенка уже на первом году жизни, когда в условиях общения с взрослым двигательные формулы повтора, а затем и чередования «навязывались» бы ему извне. При этом важнейшим условием упражнения ребенка в двигательном повторе должна стать их онтогенетически выверенная последовательность. Формирование повторных, а затем и чередующихся движений должно осуществляться с использованием совместно-разделенного действия ребенка и взрослого как основного условия развития самостоятельных манипуляций и предметных действий ребенка.

Литература:

1. Корнев А.Н. Основные показатели психической зрелости в раннем возрасте и признаки риска // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н.Н.Трауготт. - СПб.: Изд-во С.Петербур. ун-та, 2001. – С.268-279.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психол. произв.: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. - М.: Педагогика, 1983. - Т.1 – 391 с.
3. Ляпина И.С., Медникова Л.С. Особенности становления циркулярных реакций как базовых составляющих элементарной ритмической способности у детей раннего возраста, перенесших перинатальное поражение ЦНС (Сообщение 2) // Дефектология.- 2014.- № 6 - С.11-18.
4. Медникова Л.С., Ляпина И.С. Особенности становления циркулярных реакций как базовых составляющих элементарной ритмической способности у детей раннего возраста, перенесших перинатальное поражение ЦНС (Сообщение 1) // Дефектология.- 2014.- №5 - С. 26-33.
5. Медникова Л.С. Пространственно-временная организация деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2016. – 347 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб., 1999. – 720 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Владос, 1999. 360с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Специальное технологическое образование ориентированно на общекультурное и личностное развитие обучающегося с умственной отсталостью на основе формирования базовых учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков, но и, прежде всего, жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности.

Одним из факторов формирования общей культуры личности обучающегося с умственной отсталостью на уроках технологии может служить взаимосвязь трудовой подготовки с элементами экологического образования. Взаимосвязь технологического и экологического образования базируется на всеобщей связи явлений, обусловлена единством окружающего мира и является итогом формирования трудовой и экологической культуры школьников. Эта взаимосвязь предполагает взаимное их проникновение на основе взаимного дополнения, взаимной помощи и способствует совершенствованию той и другой области. Так, введение элементов экологической подготовки значительно повышает значимость и качество технологического образования, поскольку позволяет дополнить и расширить технологические знания школьников о полочных материалах и предметах системой экологических знаний о них. В тоже время содержание уроков технологии является благоприятной почвой для развития у школьников эмоционально-чувственного и бережно-экономного отношения к природному и рукотворному миру, а также формирования представлений об экологической ответственности и экологической безопасности.

Развитие экологического мышления, ответственного отношения к окружающей среде и природе у умственно отсталых детей не может происходить спонтанно, поскольку они довольно ограничены в широте своих интересов, мировоззрении, в эстетических, трудовых, нравственных, гигиенических, экологических и других потребностях. Хотя, в некоторых случаях, у них отмечаются добросовестность, прилежание в труде, чувство переживания и другие положительные качества личности. В связи с этим экологическое образование школьников с умственной отсталостью на уроках технологии начинается уже с первого класса.

В целом экологическая направленность уроков технологии предполагает: целенаправленное формирование представлений о природе, за которую че-

ловек несет ответственность, за ее охрану и рациональное использование природных ресурсов; развиваться чувство экологической ответственности за современное состояние окружающей среды (быта, труда, учебы).

Экологическая проблематика уроков технологии (ручного труда) должна найти отражение практически в каждой изучаемой теме, воспитывая у школьников соответствующие личностные качества, что является одной из важнейших задач данного направления работы.

Экологическое образование на уроках технологии (ручного труда) включает в себя информационно-познавательный, ценностный; нормативный и практически-деятельностный компонент.

Информационно-познавательный компонент должен быть представлен учебным материалом, раскрывающим свойства природных и рукотворных поделочных материалов, их многообразие, связи между ними. Учебная программа по ручному труду нацелена на формирование у школьников технико-технологических знаний о материалах (пластилин, глина, бумага, нитки, ткани, природные, древесные материалы, тонколистовой металл, мягкая проволока), используемых на уроках ручного труда. Кроме этого знания школьников дополняются экологической информацией об этих материалах. Так, при изучении трудовых материалов отмечаются следующие их признаки и свойства: нахождение в природной среде, происхождение или получение; применение для изготовления изделий; физические свойства (цвет, пластичность, прочность и др.); способность к изменениям при обработке и хранении; экологическая безопасность (или вредность).

Ценностный компонент раскрывает школьникам значимость изучаемых поделочных материалов и объектов в жизни природы и человека. Так, при изучении раздела «Работа с природными материалами» (1-2 классы) необходимо акцентировать внимание учащихся на вопросах о положительных функциях леса, о дарах природы, которыми пользуется человек. В ходе беседы используются разнообразные народные пословицы, поговорки. Например, «Рощи да леса – всему свету краса». «Лес не школа, а всех учит». «Много леса – не губи, мало леса – береги, нет леса – посади». На уроках технологии используются засушенные листья, желуди, шишки и другие материалы, которые школьники собирают в соответствии с правилами заготовки природных материалов. Например, собирай слетевшие с деревьев листья и плоды. Собирай только те шишки, которые лежат на земле под елью или сосной. В процессе изучения данной темы важно формировать у школьников культуру поведения и отношения к природе и окружающему миру во время пребывания в лесу, парке.

При изучении раздела «Работа с древесиной» (3 и 4 класс), учитель должен организовать изложение эколого-технологических сведений о древесине как безотходном материале, о древесных отходах, которые могут быть сырьем

для производства других материалов (ДСП и бумаги и др.). В процессе освоения школьниками данной темы важно формировать у них понимание значимости древесины в жизни людей и о безотходных технологиях при её обработке, но в тоже время, чтобы школьники осознавали негативные экологические последствия, связанные с вырубкой лесов, гибелью рек, по которым сплавляется древесина и др.

Такие привычные и знакомые бумага, картон, ткань тоже пришли из мира природы. Отсюда следуют правила пользования и обращения с ними в процессе работы, закладывается осознанное и бережное отношение к тому, что изначально дала человеку природа. На уроках технологии у школьников 1-4 классов необходимо формировать экономное отношение к бумаге и картону, ниткам, ткани, а значит, и природным ресурсам страны, поскольку производство столь необходимых материалов человеку, относится к экологически вредному производству, негативно влияющему на природную экологию.

Нормативный компонент регламентирует правила поведения школьника и его деятельности на уроках ручного труда, в природном и социальном окружении. Становление культуры личности обучающегося зависит от рациональной организации труда. Начиная с первого класса, школьники приобретают опыт культуры труда, который предусматривает:

- выработку поведения на уроках ручного труда (слушать объяснения учителя, правильно сидеть во время урока; правильно вести себя во время работы);
- формирование навыков культуры рабочего места (подготовка и содержание в порядке своего рабочего места; рациональное расположение инструментов и поделочного материала на рабочем месте, отсутствие лишних предметов, уборка рабочего места после завершения работы);
- выработку навыков гигиены (привычка работать чистыми руками, мыть руки после работы);
- соблюдение правил техники безопасности, бережного отношения к инструментам;
- формирование бережного, экономного отношения к поделочным материалам и др.

С этой задачей помогают справиться понятия «экологическая ответственность» и «экологическая безопасность». Так, пример, пролитый и не убраный вовремя клей или пластилин может стать причиной неприятных последствий: испачканная одежда, а также и более серьезных неприятностей: мелкие порезы пленкой застывшего канцелярского клея, аллергические реакции (кашель и чихание). Учитель, сталкиваясь с подобной экологической обстановкой на уроке, должен научить школьников устанавливать причинно-следственные связи своих ошибочных действий на уроке. Впоследствии у

школьников вырабатывается понимание, что проявив экологическую ответственность, они соблюдают экологическую безопасность.

Практически-деятельностный компонент играет не менее важную роль в экологическом образовании на уроках технологии (ручного труда). Младший школьник с умственной отсталостью, в силу ограниченных умственных и физических возможностей мало вовлечен в деятельность природоохранного характера. Несмотря на это приобщение школьников к экологической деятельности на уроках ручного труда осуществляется в ходе выполнения разнообразных практических заданий, на которых и формируются у детей экологические навыки, в последствие, применяемые в повседневной жизни. Так, в процессе овладения определенными технологическими операциями и приемами у школьников вырабатываются соответствующие практические навыки работы с поделочными материалами, а попутно решаются задачи экологического содержания. Например, при выполнении разметки (раскроя) материала, одновременно у школьников вырабатывается навык экономии материала, а в целом формируется экономное отношение к ресурсам. Работая с различными материалами, школьники приучаются работать чистыми руками и мыть руки после работы. Убирая отходы и мусор, которые являются неизбежным результатом любой работы на уроках технологии, дети овладевают понятием «экологического комфорта».

Экологические требования к организации уроков ручного труда предусматривают:

- *применение материалов в соответствии с экологическими нормами.* На уроках ручного труда для использования рекомендованы следующие поделочные и соединительные материалы: глина, пластилин, бумага, картон, древесина, нитки, ткань, алюминиевая фольга, мучной, крахмальный, ПВА клей. Эти материалы доступны в обработке, являются экологически безопасными;

- *использование безотходных или малоотходных технологий изготовления изделий.* Аппликация является наиболее распространенным видом работы, для изготовления которой широко используются зачастую отходы различных материалов (древесные опилки, карандашная стружка, обрезки цветной бумаги, картона, ниток, лоскутки ткани и др.). Тем самым решается проблема утилизации отходов на уроках ручного труда.

Таким образом, истинную экологическую направленность уроки технологии приобретут в том случае, если будет осуществляться непрерывное экологическое обучения в виде сквозной линии; обеспечиваться целостное восприятие окружающего мира посредством интеграции естественнонаучных, технологических и гуманитарных знаний о природе и человеке, который должен её оберегать; реализация способов решения экологических задач в практической деятельности.

*Л.В. Петрова, Санкт-Петербург,
А.В. Жирова, Апатиты, Мурманская область*

ОРГАНИЗАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Важность изучения своей малой родины в образовании и воспитании детей и развитии общества осознавалась еще в XIX веке. В начале XX века появился термин «краеведение» - всестороннее изучение отдельных частей страны преимущественно силами местного населения. Границы «края» не остаются неизменными: по мере взросления ребенка его представления о ближайшем окружении постепенно расширяются. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено непреходящее значение ценностей семейной жизни, культурно-исторической, социальной и духовной жизни родного села, города, района, края, республики. Все вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы краеведческого образования учащихся как общеобразовательных школ, так и специальных школ для детей с нарушениями интеллекта.

Краеведение представляет особую форму организации учебно-воспитательной деятельности, в ходе которой осуществляется всестороннее познание учащимися своего края, знакомство с его культурными, историческими, географическими, этнографическими, и природными особенностями (М.А. Никонова, 2009). Целью, преследуемой учителями краеведения, является создание таких условий, которые способствовали бы становлению духовной, ценностной, а также практической ориентации учеников в их самостоятельной жизни. Однако в школах далеко не каждого города краеведение выступает в качестве самостоятельного учебного предмета. Чаще всего ознакомление учащихся с природой, историей и культурой своего края осуществляется на уроках других смежных дисциплин (история отечества, мировая художественная культура, география, биология, литература) и выступает в качестве дополнения к их основному содержанию (Л.К. Ермолаева, Ю.А. Кораблина, О.О. Мельниченко, Н.Г. Шейко, 2007).

Действительно, в ходе краеведческой работы, представленной в форме отдельных предметных уроков или внеклассной работы, полученные теоретические знания из других дисциплинарных областей обретают практическую основу, соотносятся с жизненным опытом учащихся, происходит укрепление межпредметных связей. Но такой подход не дает системы прочных развернутых краеведческих знаний, не позволят школьникам, тем более школьникам с

умственной отсталостью, осознать роль, которую играет их малая Родина в общем историческом процессе.

Такая ситуация не является повсеместной. В школах больших городов – например, Москвы, Санкт-Петербурга и других - краеведение является не только дополнением к отдельным учебным дисциплинам или одним из направлений внеурочной деятельности, но выступает в качестве самостоятельного предмета, предусмотренного учебным планом. Длительность его изучения также определяется учебным планом: предмет может изучаться весь период обучения или на его определенных этапах, исходя из возможностей школы. Так, например, в настоящее время в большинстве школ для обучающихся с нарушениями интеллекта предмет «История и культура Санкт-Петербурга» изучается в старших классах, хотя программа краеведческого курса разработана на 9 лет обучения (Л.В. Петрова, 2009). В качестве самостоятельной учебной дисциплины краеведение способствует формированию целостного образа малой Родины в сознании учащихся, синтезирует краеведческие знания и знания из смежных областей. Умелое сочетание разнообразных форм школьной краеведческой работы позволяет реально укрепить междисциплинарные связи и преобразовать их из односторонних в двусторонние.

Сложно переоценить и воспитательные возможности краеведческой работы в школе. В настоящее время реализация нравственно-патриотического компонента воспитания, привитие чувства уважения и любви к Родине, создания положительной мотивации к изучению своего края становятся особенно актуальными задачами не только для педагогов массовых, но и специальных школ. Кроме того, краеведение является ценным средством социализации умственно отсталых учащихся, так как в процессе его изучения осуществляется важнейшее направление работы образовательного учреждения – подготовка учащихся к самостоятельной жизни в обществе после окончания школы. На уроках краеведения школьники получают свои первые знания о таких социальных ролях, как гражданин, работник, семьянин, защитник Отечества, что подчеркивает практико-ориентированный характер предмета в целом, указывает на его место в дальнейшем профессиональном становлении умственно отсталых школьников, развитии у них патриотических чувств, готовности трудиться.

Несмотря на необходимость адаптации программного материала, принципы отбора содержания предмета краеведение в школе для детей с нарушениями интеллекта те же, что и в массовой школе. Согласно Е.А. Семеновой, принято выделять следующие принципы: культуросообразности (отбор краеведческого материала в соответствии с культурной средой, понятной и доступной

учащимся), социально-нравственной ориентации (формирование нравственных чувств, привычек, навыков и мотивов нравственного поведения), локализации в пространстве и времени (отбор краеведческого материала с учетом его пространственно-временных характеристик), учета общих возрастных и индивидуальных психофизических особенностей развития учащихся (индивидуальный подход к каждому ребенку), интегативности (междисциплинарный подход к отбору содержания предмета) (Е.А. Семенова, 2008).

Решение образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач на уроках краеведения для обучающихся с нарушением интеллекта, достижение поставленных учителем целей уроков во многом определяются содержанием материала, методами его подачи, формами организации учебной деятельности учащихся. По мнению М.А. Никоновой, школьное краеведение имеет две основные организационные формы: учебная (программная) - организация экскурсий, изучение своей местности на уроках краеведения, краеведческая работа в ходе ознакомления с предметами смежных учебных дисциплин; внеклассная (внепрограммная, внеурочная) - деятельность кружков и секций краеведческой тематики, работа в школьном краеведческом музее, организация специальных мероприятий, экскурсий и походов. Эти две формы организации краеведения дополняются внешкольной краеведческой деятельностью, которая успешно осуществляется в сотрудничестве школы с различными музеями города, районными библиотеками и домами творчества юных, общественными организациями, а также с семьями учеников.

Продуманная, хорошо организованная система краеведческого образования будет способствовать тому, что учащиеся специальной школы не только получат знания об историческом прошлом города и его культурном настоящем, познакомятся с биографиями знаменитых петербуржцев, откроют архитектурно-скульптурное величие родного города, но и овладеют такими практически значимыми умениями, как ориентация в пространстве, соблюдение культуры поведения в городе, правил безопасного передвижения.

Литература:

1. Ермолаева Л.К., Кораблина Ю.А., Мельниченко О.О., Шейко Н.Г. История и культура Санкт-Петербурга: контуры современного урока: методические рекомендации в помощь учителю. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 92 с.
2. Никонова М.А. Краеведение – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
3. Петрова Л.В. История и культура Санкт-Петербурга: Программа краеведческого курса для специальных (коррекционных) школ VIII вида. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 44 с.
4. Семенова Е. А. Краеведение в современной школе. Учебно-методическое пособие. – Липецк: Липецкий институт развития образования, 2008. – 98 с.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Познание окружающего мира невозможно без участия внимания. Оно является залогом успешности выполнения любой деятельности. От способности концентрировать внимание на предложенной деятельности зависит темп и качество выполнения работы. Распределение внимания помогает не только выполнять какие-либо действия, но и принимать помощь, если она требуется. Переключаемость внимания позволяет быстро переходить к другому виду деятельности или следующему этапу выполнения работы, что очень важно не только в условиях обучения в школе, но и в повседневной жизни.

Учитывая роль внимания в процессе обучения, мы провели его экспериментальное исследование у младших школьников с легкой умственной отсталостью и с задержкой психического развития. В его рамках были обследованы ученики 1-2 классов (93 ребенка с легкой умственной отсталостью и 44 - с ЗПР) и 3-4 классов (53 ребенка с легкой умственной отсталостью и 43 — с ЗПР). В процессе эксперимента была использована специально разработанная методика, которая позволила провести изучение способности к концентрации внимания на занятиях и в быту, устойчивость внимания на занятиях, переключаемость и распределяемость внимания. Оценка сформированности отдельных свойств осуществлялась по шкале от 0 до 6 баллов.

Анализ полученных результатов позволил установить следующее. Для концентрации внимания всем ученикам 1-2 классов необходима поддержка взрослого и дополнительные стимулы, как на занятиях, так и в быту. Даже в условиях индивидуального взаимодействия дети способны сосредоточиться всего на несколько минут, любой раздражитель их отвлекает, и внимание с трудом восстанавливается. На происходящее вокруг, дети обращают внимание не всегда. С одного вида деятельности на другой переключаются медленно.

Учащиеся 3-4 классов самостоятельно концентрируют внимание на предлагаемой деятельности вне зависимости от количества участников, от степени знакомства с ситуацией и не отвлекаются на посторонние

раздражители, лишь иногда требуют напоминания со стороны взрослого, реагируют на обращения и легко переключается с одного вида деятельности на другой после напоминаний взрослого.

Значительная часть детей с умственной отсталостью (40%) может продолжительное время концентрировать внимание в условиях индивидуального взаимодействия без побуждений со стороны взрослого, а на групповых занятиях при наличии побуждений со стороны взрослого они могут сконцентрировать внимание на непродолжительное время. Менее половины (41%) учеников 1-2 классов способны самостоятельно на непродолжительное время концентрировать внимание в знакомой ситуации или на действиях со знакомыми объектами, в других ситуациях требуется побуждение со стороны взрослого. Лишь 4,5% перво- и второклассников с умственной отсталостью всегда хорошо самостоятельно концентрируют внимание на предложенной или выбранной бытовой деятельности вне зависимости от степени знакомства с ситуацией или предметами.

Внимание детей с задержкой психического развития, начинающих обучение в школе, развито лучше, чем у детей с умственной отсталостью этого возраста (в среднем на 1,2 балла). 18-20% детей с задержкой психического развития всегда самостоятельно концентрируют внимание на деятельности, не отвлекаясь на посторонние раздражители, вне зависимости от количества участвующих в ней сверстников и от степени знакомства с ситуацией. Устойчивое внимание на протяжении всей деятельности демонстрируют 38% перво- и второклассников с задержкой психического развития. Практически все ученики 1-2 классов с задержкой психического развития (93%), участвуя в какой-либо деятельности, видят и слышат, что вокруг них происходит и реагируют на обращения. На это способны примерно треть (35,5%) детей с умственной отсталостью.

Способность к концентрации внимания у учеников 3-4 классов выше, чем у учеников 1-2 классов. Они, как правило, самостоятельно концентрируют внимание на предложенной или самостоятельно выбранной деятельности. На занятиях 42% детей с умственной отсталостью всегда самостоятельно хорошо концентрируют внимание на предлагаемой деятельности вне зависимости от количества участников и не отвлекаются на посторонние раздражители, в бытовой деятельности - 59%.

Длительность сосредоточения внимания (устойчивость) детей с умственной отсталостью не велика. Даже в условиях индивидуальной работы

возникающие раздражители отвлекают от взаимодействия и деятельности, внимание с трудом восстанавливается у большинства 1-2-классников и у части учеников 3-4 классов. На протяжении большей части занятия практически без отвлечений способны действовать более двух третей (69,5%) учеников 3-4 классов.

Переключить внимание детей с умственной отсталостью, прежде всего учеников 1-2 классов, возможно через привлечение к интересной деятельности в 70% случаев. Большая часть детей старшей группы (57%) самостоятельно легко переключается с одного вида деятельности на другой, соответственно ситуации.

Внимание абсолютного большинства учеников 3-4 классов с задержкой психического развития (91%) и половины перво- и второклассников (54%) легко переключается с одного вида деятельности на другой соответственно ситуации или после напоминаний взрослого.

Способность распределять внимание сформирована у большинства учеников коррекционной школы. Только 8,5% испытуемых (ученики 1-2 классов с умственной отсталостью), выполняя какое-либо действие, не замечают, что вокруг них происходит, и не реагируют на обращения. Самостоятельно инициировать взаимодействие и оказывать помощь другим по ходу деятельности способны 6,5% учеников 1 и 2 классов и 49% учеников 3-4 классов с умственной отсталостью.

Подводя итоги анализа полученных результатов, можно отметить:

- в процессе обучения в школе обнаруживается положительная возрастная динамика в развитии внимания и школьников с легкой умственной отсталостью и с ЗПР;

- показатели развития всех свойств внимания у учеников 1-2 классов с ЗПР более высокие (по среднему баллу на 1,7-2,0 балла при максимальном значении 6,0 баллов), чем у сверстников с легкой умственной отсталостью;

- показатели развития всех свойств внимания у учеников 3-4 классов с ЗПР и с умственной отсталостью существенно не отличаются, оставаясь в средних пределах 5,2 у детей с ЗПР и 5,18 у детей с умственной отсталостью;

- включение школьников с ЗПР и легкой умственной отсталостью в коррекционно-образовательный процесс обеспечивает развитие у них всех свойств внимания, как в процессе учебных занятий, так и в быту. Это позволяет строить благоприятный прогноз их дальнейшего обучения в школе.

ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДЛЯ СЛЕПЫХ

В качестве одного из важнейших требований, предъявляемых к современному учебному процессу, выступает наличие высокого уровня его учебно-методического обеспечения, позволяющего значительно повысить качество образования. Когда же речь идёт о слепых обучающихся, то в соответствии с требованиями ФГОС для слепых лидирующую позицию занимает соответствие используемых в учебном процессе учебно-методических материалов особым образовательным потребностям данной категории школьников.

В целях выявления степени соответствия использующихся в учебном процессе учебно-методических материалов особым образовательным потребностям слепых младших школьников было проведено анкетирование. В качестве экспертов в анкетировании приняли участие педагоги из разных регионов РФ, работающие со слепыми, студенты, проходящие педагогическую практику в организациях, занимающихся обучением слепых. Общая численность выборки составила 126 респондентов.

Анкета включала шесть блоков вопросов, каждый из которых был направлен на выявление мнения педагогов о степени соответствия использующихся в настоящее время в образовательном процессе учебно-методических материалов особым образовательным потребностям данной категории школьников.

Первый блок вопросов был направлен на выявление состояния имеющегося на сегодняшний день программного обеспечения учебного процесса, субъектами которого выступают слепые младшие школьники. Анализ ответов на данный вопрос показал, что подавляющее большинство респондентов оценили степень соответствия программного обеспечения учебного процесса особенностям слепых младших школьников как крайне низкую и как низкую (92,9%). Это в свою очередь, детерминирует необходимость использования значительной частью респондентов (59,5%) в своей работе программ, разработанных самостоятельно, не прошедших экспертизу и программ, разработанных в соответствии с ФГОС НОО (40,5%).

Второй блок вопросов был направлен на выявление степени соответствия учебников, напечатанных рельефно-точечным шрифтом, особым образовательным потребностям слепых обучающихся.

Анализ ответов на этот вопрос показал, что 85,7% респондентов оценили степень соответствия учебников, используемых в настоящее время в учебном процессе, особым образовательным потребностям слепых как низкую и крайне низкую. В качестве аргументов подтверждающих данное мнение респонденты отметили, во-первых, несоответствие особым образовательным потребностям слепых школьников учебно-методического аппарата учебников. Респонденты указали на:

- наличие неэффективной последовательности представления заданий (75,4%);
- наличие недоступных для понимания слепыми младшими школьниками формулировок заданий (72,2%);
- наличие неэффективной формы предъявления заданий (54,8%);
- наличие неэффективного размещения самого задания по отношению к упражнению(48,4%);
- отсутствие алгоритмов восприятия (42,1%);
- отсутствие алгоритмов выполнения заданий определенного вида (35,7%);
- отсутствие заданий, направленных на коррекцию отклонений в развитии (34,1%);
- отсутствие заданий на развитие мотивационной сферы слепых школьников (11,9%).

Во-вторых, значительная часть респондентов указала на крайне низкую и низкую степень соответствия технического оформления учебников, напечатанных рельефно-точечным шрифтом, особым образовательным потребностям слепых обучающихся (70,6%).

В качестве подтверждения своих выводов респонденты отметили:

- несоответствие имеющейся рельефно-графической наглядности особенностям учебно-познавательной деятельности слепых, в том числе слепых с остаточным зрением (99,2%);
- недостаточное количество рельефно-графической наглядности (57,1%);
- наличие технических ошибок (30,2%);
- наличие случаев нарушения порядка страниц в учебниках (15,1 %).

Третий блок вопросов был направлен на выявление необходимости и

частоты использования в работе со слепыми младшими школьниками рабочих тетрадей. Анализ ответов на данный вопрос показал, что 92,9% респондентов никогда не используют в обучении слепых рабочие тетради и лишь всего 7,1% участников анкетирования используют рабочие тетради при обучении слепых. В качестве причины, по которой в обучении слепых не используются рабочие тетради, 78,6% респондентов указали на отсутствие специальных рабочих тетрадей, разработанных для данной категории школьников. 21,4% респондентов указали на то, что использование в учебном процессе самостоятельно изготовленных рабочих тетрадей занимает много времени и характеризуется низкой эффективностью.

Четвертый блок вопросов был направлен на выявление степени удовлетворённости респондентов имеющимся на сегодняшний день методическим обеспечением учебного процесса, субъектами которого выступают слепые младшие школьники.

Анализ ответов показал, что 99,2% респондентов указывают на отсутствие научно-обоснованного, выполненного с учётом требований ФГОС для слепых, методического обеспечения современного учебного процесса. Респонденты отметили, что такое положение дел значительно затрудняет выполнение требований ФГОС. В качестве условий для повышения эффективности реализации в учебном процессе требований ФГОС 80,2% респондентов отметили необходимость разработки поурочных методических рекомендаций по ряду учебных предметов (русский язык, математика, окружающий мир, литературное чтение).

Пятый блок вопросов был направлен на выявление степени соответствия контрольно-измерительных материалов особым образовательным потребностям слепых младших школьников. Анализ ответов показал, что 75,6% респондентов констатировали крайне низкую и низкую степень соответствия контрольно-измерительных материалов особенностям учебно-познавательной деятельности слепых обучающихся. 65,9% респондентов считают необходимым адаптировать контрольно-измерительные материалы под особенности учебно-познавательной деятельности слепых обучающихся.

Шестой блок вопросов был направлен на выявление степени соответствия используемых в обучении слепых дополнительных дидактических материалов, обеспечивающих нивелирование недостатков развития учащихся и профилактику их возникновения.

Анализ ответов показал, что 92,6% респондентов констатировали крайне

низкую и низкую степень соответствия дополнительных учебных материалов особым образовательным потребностям слепых обучающихся. Причём 74,6% респондентов считают необходимым адаптировать дополнительные учебные материалы, используемые в учебном процессе, под особенности учебно-познавательной деятельности слепых.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования убедительно свидетельствуют о несоответствии используемого на сегодняшний день учебно-методического обеспечения учебного процесса, субъектами которого выступают слепые младшие школьники, особым образовательным потребностям данной категории школьников. Это в свою очередь, значительно снижает эффективность реализации ФГОС для слепых и требует скорейшей разработки и внедрения в образовательные организации, занимающиеся обучением слепых младших школьников современного, отвечающего требованиям ФГОС для слепых, учебно-методического обеспечения.

Литература:

1. Замашнюк Е.В., Бусева Ю.В. Адаптация содержания учебников для слабовидящих за счёт усиления коррекционной составляющей учебного процесса // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. - С. 257-262.
2. Никулина Г.В. Возможности реализации разных образовательных моделей по отношению к слепым и слабовидящим в современном социокультурном пространстве: материалы XVIII Международной конференции " Ребенок с современным миром. Процессы модернизации образования и ценности культуры". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. - С. 35-38.
3. Никулина Г.В. Основные параметры определения эффективности использования учебно-методических комплексов в обучении слепых // Праздник и повседневность в жизни особого ребёнка: Материалы XXIV Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Детство: Праздник и повседневность". – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С. 165-171.
4. Никулина Г.В. Организационно-содержательные вопросы разработки учебников и учебно-методических материалов для слепых и слабовидящих в свете ФГОС // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. - С.52-58.
5. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: Учебно-методическое пособие - СПб.: КАРО, 2007.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Внутренний мир личности, её самосознание и самооценка является предметом исследования различных областей знания на протяжении всей истории научной мысли. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, называемая термином Я - концепция. Я - концепция и её оценка возникают у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный продукт его психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним колебаниям и изменениям психическое приобретение. Если речь идет о лицах с нарушениями зрения, то сегодня наметились существенные сдвиги в самосознании самих инвалидов, которые начинают занимать в обществе все более значимые позиции, пытаются активно включаться в жизнь современного развивающегося общества [1].

Изучением самосознания личности с нарушением зрения занимались Выготский Л.В., Литвак А.Г., И.П. Волкова, О.В. Тихонович, Т.П. Малкова, Н.П. Суворина, Б.М. Коган, А.В. Яковлева, Л.И. Солнцева, Г.В. Никулина, Е.Б. Быкова, и другие. Проводились исследования, направленные на изучение определенного аспекта Я – концепции, влияния её на социальную адаптацию, выстраивание межличностных отношений, формирование Я - образов незрячих и слабовидящих, влияние самооценки на формирование Я - концепции. Все эти исследования были узко направлены, и только синтезирование информации по исследованиям может дать полную картину об особенностях формирования самосознания у подростков с нарушением зрения. В социальной психологии традиционно выделяются три сферы, в которых реализуется процесс социализации. Это – деятельность, общение и самопознание [4].

Актуальность данной проблемы велика, ведь изучение самосознания и особенности Я - концепции подростков с нарушением зрения приобретает особое значение, так как этот вопрос изучен не в полной мере. Лицам с нарушением зрения очень важно грамотно формировать позитивную Я – концепцию как самостоятельно, так и с помощью окружающих людей для гармонич-

ного существования в мире. Формирование самосознания происходит на каждом возрастном этапе и важной составляющей ее структуры является духовно-нравственные основы личности ребенка, развитие его эмоционально-чувственной сферы, мыслительной деятельности, а также становление механизмов социальной адаптации в обществе в процессе осознания себя в окружающем мире [5].

Для решения задач исследования были использованы и адаптированы следующие методики: самоотношения Р. Пантелеева, дифференцированное по аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я»; тест М. Куна «Кто я?» в модификации Т.В. Румянцевой, направленный на выявление самооценки, сформированности образов «Я», уровня межличностных отношений; методика М. Розенберга, направленная на выявление уровня самоуважения. Экспериментальную группу составили 12 учеников Школы-интерната №1 им. К.К. Грота города Санкт-Петербурга.

Анализ результатов исследования самосознания и особенности Я – концепции подростков с нарушением зрения показал, что подростки со зрительной депривацией владеют высоким уровнем самоуважения (60%), в отличие от нормально видящих сверстников (40%). Ввиду депривации, стараются компенсировать свой дефект более глубокой работой над собой, но сталкиваются с трудностями, адекватного сопоставления своих желаний и способностей. Особенности в параметрах методик можно объяснить уровнем самооценки (чаще неадекватная: завышенная). Эта особенность препятствует выстраиванию межличностных отношений, процессу самоосознавания и самопонимания. У подростков с нарушением зрения наблюдаются сильный эмоционально-полярный тип поведения, который влияет на выстраивание отношений с окружающими в худшую сторону.

В ходе исследования данной проблемы были сделаны выводы о том, что нарушения зрения не влияет на формирования целей самой личности; подростки с нарушением зрения не имеют принципиальных отличий, но имеют свои особенности в становлении Я – концепции, по сравнению с нормально зрячими сверстниками. У подростков с нарушением зрения показатели по различным параметрам отличаются от показателей нормально видящих подростков: самооценка чаще неадекватная (завышенная), высокий уровень самоуважения, в качестве компенсаторного процесса, преобладание необъек-

тивности восприятия себя (у 80% испытуемых), по сравнению со зрячими сверстниками. Для подростков с нарушением зрения характерен эмоционально – полярный тип поведения, который негативно влияет на выстраивание межличностного общения.

Данные выводы говорят о том, что подростки с нарушением зрения испытывают определенные трудности: страдают от неадекватной самооценки, невозможности или нежелания принять себя такими, какие они есть. Самосознание подростков со зрительной депривацией имеет свою специфику по определённым аспектам и отличается от нормально видящих подростков.

Литература:

1. Никулина Г.В. Никулина И.Н. Инфраструктурное обеспечение поддержки студентов-инвалидов в процессе высшего профессионального образования // Материалы XIX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и Родина». - СПб, 2012. С. 60.
2. Быкова Е.Б. Замашнюк Е.В. Развитие коммуникативной деятельности как компонента содержания образования слабовидящих школьников // Общество: социология, психология, педагогика. - 2015.- № 6.
3. Фомичева Л.В. Характеристика зрительного восприятия детей с нарушениями зрения как основа личностно-ориентированного подхода к его развитию // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции. Материалы Всероссийской научно-практической конференции.- СПб., 2003.
4. Потемкина А.В. Восприятие памятников архитектуры как средство социализации людей с глубокими нарушениями зрения // Материалы XIX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и Родина».- СПб, 2012. С. 81.
5. Никитина А.В. Сюжетно-ролевая игра как средство нравственного воспитания дошкольников с нарушением зрения // Материалы XIX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и Родина». - СПб, 2012. С.269.

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

К моменту поступления в школу у ребенка 6-7 лет уже должно быть сформировано наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базисным образованием для развития мышления наглядно-образного, составляющего основу успешного обучения в начальной школе. Кроме того, у детей этого возраста должны быть элементы логического мышления. Таким образом, на этом возрастном этапе у ребенка развиваются разные виды мышления, способствующие успешному овладению учебной программой.

Что такое сформированное наглядно-действенное мышление? Ребенок с высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления хорошо справляется с любыми видами продуктивной деятельности, где для решения поставленной задачи требуется умение работать по наглядному образцу, соотносить размеры и формы предметов (блоков конструктора, деталей механизмов).

Наглядно-действенное мышление формируется в дошкольном возрасте в процессе овладения игровой деятельностью, которая должна быть определенным образом организована и протекать под контролем и при специальном участии взрослого. Только полноценное развитие дошкольника обеспечивает формирование необходимого уровня наглядно-действенного мышления.

Дети приходят в школу с разным уровнем общего психического развития, поэтому у них могут не только отсутствовать зачатки логического и наглядно-образного мышления, но и быть недостаточно развито мышление наглядно-действенное, формирование которого к моменту поступления в школу в норме должно быть завершено.

Что же делать, если у ребенка не сформировано наглядно-действенное мышление? Самым эффективным способом его развития является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности

конструирования. Поэтому желательно, чтобы в каждой группе, каждом классе был набор самых разных конструкторов (пластмассовых, металлических, деревянных и др.).

В настоящее время не подлежит сомнению, что установленные в психологии виды мышления различаются между собой не только по содержанию и характеру. Эти виды мышления отражают также и различные генетические уровни его развития. Отсюда следует, что развитие теоретического мышления невозможно без опоры на наглядно-действенное, на наглядно-образное мышление. В то же время нельзя представить, что различные виды мышления на определенной ступени развития выступают как низшие (образное) и высшие (теоретическое). Напротив, теоретическое мышление, развившееся на основе наглядно-образного, стимулирует развитие последнего, и они совместно с разных сторон отражают объективную действительность. Взаимосвязь образного и теоретического мышления особенно отчетливо проявляется в случаях затруднений при решении какой-либо теоретической задачи. В этой связи С.Л. Рубинштейн писал следующее: “Встречаясь с трудностями, протекающая в понятиях мысль часто обращается к представлениям, испытывая потребность “сличить мысль и вещь”, привлечь наглядный материал, на котором можно было бы непосредственно проследить мысль” (Рубинштейн С.Л.).

Сокращение чувственного опыта у тотально слепых и слабовидящих приводит к затруднениям при “сличении мысли и вещи”, к преимущественному оперированию понятиями, но это вовсе не означает, что их мышление становится логическим. Дивергенция чувственного и понятийного может создать не логический, а только формальный тип мышления. Здесь же следует заметить, что догматическое усвоение тотально слепыми и слабовидящими понятий, создающее целый ряд трудностей при решении мыслительных задач, требует, пожалуй, гораздо более частого, чем при нормальном зрении и соответственно нормальном запасе представлений, “сличения мысли и вещи”. Именно поэтому имеются все основания утверждать, что формирование видов и типов мышления при дефектах зрения проходит через те же этапы, что и в норме, и логическое (теоретическое) мышление может развиваться только на основе высоко развитого наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Начнем с оценки состояния мыслительной деятельности. Достаточно надежно она может быть произведена только в том случае, если имеются данные, характеризующие все три вида мышления: наглядно-действенное, нагляд-

но-образное и словесно-логическое. Это обязательно должно быть предусмотрено при подборе диагностических методик. К нормальному уровню развития мышления могут быть отнесены случаи, когда выполнение заданий, требующих участия всех трех видов мышления, осуществляется примерно так же, как это наблюдается у нормально развивающихся детей того же возраста, или несколько хуже.

Если при этом наблюдаются некоторые затруднения при решении задач наглядно-действенного характера, следует выяснить, не имеют ли они вторичной природы, а именно, не связаны ли они с непониманием инструкции или с дефектами моторики. Для этого целесообразно использовать задания для оценки мелкой моторики, предложенные Н. И. Озерецким (1928). Неловкость при решении задач наглядно-действенного характера не дает основания для снижения оценки успешности их решения.

Итак, мыслительная деятельность тотально слепых, слабовидящих и детей с нарушением зрения подчиняется в своем развитии тем же закономерностям, что и мышление нормально видящих. И хотя сокращение чувственного опыта вносит определенную (А.Г.Литвак) специфику в этот психический процесс, замедляя интеллектуальное развитие и изменяя содержание мышления, оно не может принципиально изменить его сущность. Отмеченные выше отклонения в развитии мышления от нормы могут быть в значительной степени преодолены в результате обучения, направленного на формирование полноценных знаний, в которых чувственное и понятийное представлены в единстве.

Литература:

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. - СПб. : Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 1998. - 271 с.
2. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов / под общ. ред. А.Г. Шмелева. — М., Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. - 544 с.
3. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Издательский центр "Академия", 1998. -160 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989, - 384 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

В современных психолого-педагогических исследованиях отмечается повышенный интерес к изучению личностных ресурсов человека, способного адаптироваться к происходящим в обществе социокультурным трансформациям. Особое внимание уделяется выявлению факторов дезадаптивных форм поведения человека, одной из которых является виктимное поведение личности. Данная форма поведения первоначально является предметом изучения в криминологии и виктимологии (от лат. *viktima* – жертва, греч. *logos* – учение). Сегодня виктимное поведение является объектом исследования в разных областях знаний - медицине, социологии, психологии и др. Виктимное поведение рассматривается как поведение человека, провоцирующее по отношению к нему со стороны окружающих разные формы агрессии (Васильев В.Л., 2001; Долговых М.П., 2009), как отклонение от норм безопасного поведения, потенциальная или актуальная способность человека индивидуально или коллективно становиться жертвой социально опасного проявления (Туляков В.А., 2000 Франк Л.В., 1972). В качестве одного из факторов риска поведения человека по виктимному типу выделяют наличие физических и психических дефектов (Ривман Д.В., Устинов В.С., 2000 и др.). В то же время в специальных психолого-педагогических исследованиях проблема виктимного поведения и специфики его проявления в личности при разных формах психического дизонтогенеза не получила должного внимания.

Проведенное исследования направлено на изучение особенностей виктимного поведения инвалидов по зрению. Выборку исследования составили 60 человек (30 человек - инвалиды по зрению и 30 человек - респонденты с нормальным зрением). В исследовании использовались тест Андронниковой О.О. «Склонность к виктимному поведению», направленный на изучение предрасположенности человека к виктимному поведению и опросник Одинцовой М.А. и Радчикова Н.П. «Тип ролевой виктимности», позволяющий определить возможную ролевую позицию реализации виктимного поведения личности.

В результате сравнительного изучения предрасположенности личности к виктимному поведению, были получены данные, свидетельствующие о разных моделях поведения респондентов, обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться «жертвой» возможных агрессивных действий со стороны социального окружения. Склонность к

агрессивному поведению, характеризующее намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации (оскорбление, клевета, пренебрежение социальными нормами поведения и т.п.) выявлена у 85% инвалидов по зрению и у 39% респондентов с нормальным зрением, то есть, большинство инвалидов по зрению в результате проявленной ими агрессии могут попадать в неприятные и даже опасные для здоровья ситуации, создающие риск оказаться «жертвой».

Другими моделями виктимного поведения, которые характерны для большинства инвалидов по зрению по сравнению с нормально видящими является модель пассивного виктимного поведения и модель активного виктимного поведения. Пассивное виктимное поведение, характеризующая склонность к зависимому и беспомощному поведению, когда человек часто ищет сочувствия, поддержки, попадая в сложные ситуации, показали 60% инвалидов по зрению и только 16% нормально видящих. Активная модель виктимного поведения, отражающая склонность человека к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, когда человек своими действиями или просьбой, необдуманным поведением может провоцировать ситуацию виктимности, характерна для 42% инвалидов по зрению и 16% нормально видящих респондентов.

Моделями виктимного поведения, которые в одинаковой степени характерны для инвалидов по зрению и нормально видящих респондентов являются склонность к гиперсоциальному виктимному поведению (инициативный тип виктимности) и модель некритичного виктимного поведения. Инициативный тип виктимности, проявляющийся в гиперчувствительности и нетерпимости к нарушениям общественного порядка, в результате чего человек часто оказывается в ситуациях, когда своими действиями или словами может провоцировать агрессивные действия со стороны людей, нарушающих нормы социально одобряемого поведения, выявлен у 30% инвалидов по зрению и 38% респондентов с нормальным зрением. Модель некритичного виктимного поведения выявлена у 30% инвалидов по зрению и у 38% нормально видящих респондентов. Данные люди могут демонстрировать неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать обстановку, что создает риск оказаться «жертвой» в разных жизненных ситуациях. Личность с данной моделью виктимного поведения часто обнаруживает склонность к спиртному, неразборчивость в знакомствах, чрезмерную доверчивость, легкомысленность, склонность к идеализации людей, оправданию негативных поступков со стороны окружающих.

Результаты исследования типов виктимного поведения (методика М.А. Одинцовой, Н.П. Радчикова) позволили выявить ролевую виктимность, которая рассматривается авторами методик как особое, динамическое сочетание игровых и социальных ролей, в основе которых лежат рентные установки,

характеризующее готовность к специфической реакции получения выгоды (материальной либо моральной) из своего неблагоприятного положения (Одинцова М.А., 2014). Полученные результаты показали, что для 21% инвалидов по зрению характерно виктимное поведение по типу «социальная роль жертвы» и только 5% респондентов с нормальным зрением. Реализация данной ролевой позиции проявляется, с одной стороны, в самообвинениях человека из-за своих неудач и собственной неполноценности, с другой стороны, в обвинениях окружающих людей по поводу своей несостоятельности. Переживания человека могут быть связаны с имеющей место изолированностью, неуверенностью в своих возможностях изменить что-либо в сложившейся жизненной ситуации. Виктимное поведение по типу «игровой роли жертвы» выявлено у 32% инвалидов по зрению и только у 5% нормально видящих. Для людей с данным типом виктимного поведения характерны склонность к демонстративному поведению, постоянным жалобам и обвинениям других, инфантильность. Стремление получить поддержку со стороны окружающих, достичь собственных целей осуществляется посредством манипулирования, а трудности или невозможность достичь желаемого может проявляться в повышенной агрессивности.

Проведенное исследование показало, что предрасположенность к активным и пассивным моделям виктимного поведения характерны как для инвалидов по зрению, так и для нормально видящих. В то же время для инвалидов по зрению отличаются большей предрасположенностью к агрессивному виктимному поведению, склонностью к самоповреждающему, саморазрушающему поведению, зависимому, беспомощному поведению, что может создавать риск оказываться «жертвой» в разных ситуациях.

В личностной структуре виктимного поведения инвалидов по зрению представлены повышенная чувствительность, вспыльчивость, несамостоятельность, обидчивость, нескритичность, инфантилизм, нежелание брать на себя ответственность за собственную жизнь, которые являются психологическими предпосылками виктимного поведения личности. Очевидно, что ролевая позиция «жертвы», включающая совокупность рентных установок, обусловлена совокупностью психофизиологических, индивидуально-психологических особенностей и социальных факторов. Одним из основных факторов виктимизации личности инвалидов по зрению является доминирование в обществе медицинской модели инвалидности, обуславливающих отношение к людям с сенсорными и психическими недостатками. Превентивная профилактика виктимизации личности инвалидов по зрению предполагает гуманизацию общественного сознания, коррекцию неадекватных стереотипов восприятия инвалидов, преодоление в отношении к ним патерналистской позиции.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В работах ведущих отечественных специалистов в области специальной и клинической психологии приводятся рекомендации по написанию психологического заключения как завершающего этапа диагностической работы с детьми с отклонениями в развитии (С.Я. Рубинштейн, 1998; И.Ю. Левченко, 2003; М.М. Семаго, 2004; М.Н. Ильина, 2006; И.И. Мамайчук, 2017). Отмечается невозможность строгой унификации заключений и формулировок психологических диагнозов в силу вариативности задач, организации, набора методов и методик исследования. Однако, представляется обоснованной разработка примерных схем заключений. Во-первых, это может способствовать предупреждению диагностических ошибок в установлении типа и тяжести нарушения. Вероятность таких ошибок высока, если исследователь констатирует симптомы нарушений, но не выделяет их симптомокомплексы, формулирует выводы только с опорой на среднестатистические нормы, ориентируется на внешне наблюдаемые признаки, которые могут быть специфичными для данного отклонения, но недостаточными для точного диагноза. Во-вторых, опираясь на схемы заключений, психолог может избежать как излишней многословности с упоминанием не имеющих диагностического значения данных, так и неоправданного лаконизма. В последнем случае наиболее частой ошибкой является определение варианта ретардации психического развития на основе единственного показателя – оценки общего интеллекта по тесту Векслера. Он имеет различные диапазоны нормы в оригинальном руководстве и в практике отечественных специалистов (А.Ю. Панасюк, 1972; Л.И. Лычагина, 1988; М.Н. Ильина, 2006; Т.В. Чередникова, 2009), что не дает основания для точной дифференциации нормы развития, ЗПР и умственной отсталости. Следует также учитывать, что выводы заключения должны быть сформулированы таким образом, чтобы была возможность их проверки другими специалистами.

Диагностика ЗПР проводится с детьми, имеющими трудности освоения образовательных программ, эмоциональные и поведенческие нарушения, неблагоприятные социально-средовые условия, тяжелые соматические заболевания, перенесенные черепно-мозговые травмы и нейроинфекции, клинически установленные диагнозы психоневрологических расстройств (гиперкинетическое расстройство, специфические расстройства развития учебных навыков,

смешанные специфические расстройства психологического развития, перинатальные поражения нервной системы и др.). В обследовании ребенка с предполагаемой «задержкой» психолог решает несколько задач: 1) определение самого факта отставания; 2) дифференциация ЗПР от других состояний (легкой степени умственной отсталости, неотягощенной нарушениями сенсорной, двигательной и речевой сфер, общего недоразвития речи, аутистического расстройства, дисгармоничного психического развития и др.); 3) выделение ведущего фактора в структуре задержанного развития (соотношение несформированности познавательной сферы и недостаточности произвольной регуляции); 4) углубленное изучение личности ребенка и социальной ситуации развития, которое дополняет анамнез и результаты дифференциальной диагностики, порой изменяя первоначальную гипотезу эксперта о наличии ЗПР или ее выраженности.

Обобщая рекомендации других специалистов и учитывая собственный опыт работы, приведем примерную схему написания заключения по результатам психологического обследования детей с ЗПР:

1. Даются общие сведения о ребенке и содержание запроса к психологу. При этом если ребенок посещает образовательное учреждение, жалобы родителя соотносятся с педагогической характеристикой.

2. Кратко приводятся анамнестические сведения, значимые для психологического диагноза: заключения врачей, сведения о беременности и родах, социальная характеристика семьи, предшествующее развитие, важные события в жизни, преобладающие интересы и др.

3. Дается представление об организации обследования (количество и частота встреч, место проведения и др.).

4. Описываются результаты экстенсивных методов (наблюдения и беседы), которые дополняют анамнестические сведения и отражают качественный анализ данных интенсивных методов. К интенсивным методам относятся: 1) тест интеллекта, 2) патопсихологический эксперимент, реализуемый с помощью диагностических методик на оценку восприятия, внимания, памяти, мышления, самосознания, и 3) обучающий эксперимент.

5. Приводятся результаты диагностических методик с указанием точного названия или авторства. При этом следует писать об основных сторонах психической деятельности, а показатели конкретных методик приводить для иллюстрации психологического диагноза. Указываются отклоняющиеся от нормативных данных и сохранные стороны психики ребенка, его обучаемость. Необходимо стремиться к максимальной лаконичности, доказательности выводов, обеспечивая возможность верификации другими специалистами.

6. Заключение может содержать данные углубленного изучения ребенка.

Его предметом становятся стороны психики, которые не могут быть описаны в терминах среднестатистических норм: индивидуально-типологические особенности, преобладающий эмоциональный фон, источники позитивных и негативных переживаний, особенности системы отношений, интересов, внутрисемейного взаимодействия.

7. Формулируется психологический диагноз. Необходимо избегать формулировок клинических диагнозов (например, специфические расстройства формирования школьных навыков, гиперкинетическое расстройство) или клинико-психолого-педагогических диагнозов (ЗПР). Если устанавливается факт нарушенного развития, то в психологическом диагнозе предполагается его тип: кратко описывается первичный и вторичный характер нарушений, их выраженность, сохранные стороны психики. Диагноз ЗПР должен формулироваться всеми специалистами ПМПК.

Приведем пример формулирования психологического диагноза в заключении по результатам обследования ребенка 9 лет, учащегося 2 класса массовой школы, направленного на ПМПК в связи с неуспеваемостью и плохим поведением. Наблюдался у невропатолога с диагнозом «перинатальная энцефалопатия», задержкой речевого развития в раннем возрасте. Выводы психолога обобщают анамнестические сведения, данные беседы, наблюдения за ребенком в процессе интеллектуальной деятельности и результаты методик: «Совмещение признаков» Когана, «десять слов» «Опосредованное запоминание», «Цветные прогрессивные матрицы» (в модификации Розановой), «Кубики Кооса», «четвертый лишний», «Обучающий эксперимент» по А.Я. Ивановой. *«Психологический диагноз: Признаки незрелости познавательной сферы: низкий объем слухоречевой памяти, медленный темп запоминания, низкий уровень развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, инертность мышления. В решении мыслительных задач требует стимулирующей и обучающей помощи, при этом показывает способность переноса навыка на аналогичное задание. Можно говорить о легкой недостаточности мышления (вторичного характера) и легкой недостаточности обучаемости. Выявлена повышенная истощаемость внимания и несформированность регуляторных функций психики, слабость волевого усилия. В диагностической ситуации не обнаружил выраженных признаков эмоциональных и поведенческих нарушений, на которые указывала педагогическая характеристика».*

8. Обосновывается выбор образовательного маршрута, индивидуализации обучения, приводятся рекомендации дополнительных обследований у специалистов, формулируются задачи психологической помощи. Озвучивается прогноз развития ребенка.

ПРОБЛЕМА АМПЛИФИКАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Феномен «экологии детства» основан на идее гармонизации развития ребёнка и пронизывает все ступени образования в их преемственности. Федеральный государственный образовательный стандарт (п.1.4.) обозначает принципы современного дошкольного образования, среди основных провозглашая принцип обогащения (амплификации) детского развития, самооценности проживания ребёнком всех этапов детства [3].

Идеалы «экологии детства» ребёнка с особыми образовательными потребностями возможно соблюдать, на наш взгляд, только при осуществлении необходимой коррекции психофизического развития ребёнка, выборе вариативных форм организации деятельности и технологий коррекционно-образовательной деятельности. Компетентностная модель дошкольного образования переносит акцент с результата образования на процесс педагогической деятельности. Основное достижение дошкольного возраста – это развитие базиса личностной культуры ребенка, его эмоциональное благополучие, развитие индивидуальных способностей и склонностей, развитие его самостоятельности, инициативы, произвольности, коммуникативной и социальной компетентности. Процесс социализации детей при дизонтогенезе психического и речевого развития, их «включение» в культурный контекст в целом и в образовательную среду в частности, является сложным, требующим специфических средств и методов. Одним из таких средств может выступать целенаправленная активизация знаково-символической функции (кодирования, замещения, моделирования, схематизации), осознание детьми семиотических закономерностей в разных видах деятельности с целью повышения уровня использования знаково-символических средств. В литературе по проблеме социально-коммуникативного, познавательного и речевого развития дошкольников подчёркивается, что в образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе с задержкой психического развития и с тяжёлыми нарушениями речи), имеющими дефицит высших психических функций, особую значимость приобретает направленная активизация знаково-символической деятельности ребёнка [1, 2, 5].

В формировании и функционировании механизмов речевой деятельности выделяются общефункциональные механизмы и специфические речевые механизмы [4]. Знаково-символическая деятельность может рассматриваться как один из общефункциональных механизмов, обеспечивающих усвоение всех семантических единиц языка. Актуальным остаётся поиск путей дальнейшего обогащения коррекционно-образовательной работы использованием знаково-

символических средств и деятельности с ними. Исследования знаково-символической деятельности дошкольников показывают, что её формирование проявляется в структуре различных систем (невербальных (визуальных) и вербальных) и проходит через усвоение новых алфавитов кодирования, через усложнение синтаксиса, правил комбинирования знаково-символических средств к постепенному формированию знаковых систем. Переориентация образовательных систем с формирования знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций требует учета специфических особенностей «языкового мира» дошкольника при дизонтогенезе речевого и психического развития в процессе формирования его речемыслительной деятельности и проектирования образовательной и коррекционно-логопедической работы. Знания, умения и навыки в этом процессе выполняют функцию средств, обеспечивающих развивающий эффект именно для этого ребенка. Индивидуализация дошкольного образования, заложенная принципами ФГОС ДО, требует как учёта разных «стартовых» возможностей дошкольников, так и учёта «контекста развития» каждого ребёнка.

Совместное образование детей с разным уровнем речевого и познавательного развития создаёт предпосылки и условия для взаимодействия дошкольников между собой на основе символично-моделирующих видов деятельности, совместной мыслительной деятельности. Задача формирования предпосылок языкового и когнитивного развития средствами знаково-символической деятельности при дизонтогенезе речевого и психического развития позволяет поставить новые ориентиры в вопросе амплификации процесса развития дошкольника с ОВЗ.

Литература:

1. Гаврилушкина О.П. Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. – 2006. - № 1. - С. 40-47.
2. Медникова Л.С., Пекишева Е.В. Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология. – 2016. - № 6. - С.42 – 53.
3. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. // Сайт ФИРО http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 22.02.18).
4. Собонович Е.Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии // Дети с проблемами в развитии. - 2004 . - № 2. - С. 4 – 5.
5. Турчин А.С. Особенности развития знаково-символической деятельности в онтогенезе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки: Акмеология образования». - 2006. - Т.12. - №4. - С.65-71.

СПЕЦИФИКА ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Известно, что усвоение ребенком знаний невозможно без его заинтересованного отношения к учению. Спектр имеющихся у детей с расстройствами аутистического спектра стойких отклонений в коммуникативном развитии не может не повлиять отрицательно и на формирование сферы их интересов.

Проблема психологической помощи и поддержки детей с расстройствами аутистического спектра разрабатывается такими исследователями как О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и другими. В своих работах авторы отмечают, что интересы детей с аутизмом должны приниматься во внимание педагогами, поскольку они могут выступить в качестве фундамента при построении контакта с ребёнком. Представления педагогов об интересах детей могут стать той основой, на которой будет формироваться познавательная активность аутичного ребенка, включение его в коррекционно-развивающий процесс на положительной эмоциональной основе, когда смысловая сторона действительности первоначально открывается ребенку в привычных и эмоционально близких для него условиях.

Целью констатирующего эксперимента стало изучение интересов младших школьников с расстройствами аутистического спектра. В нем приняли участие 45 детей в возрасте от 9 до 11 лет. Экспериментальную группу составили 10 учащихся с аутизмом, контрольную группу №1 – 15 умственно отсталых младших школьников, контрольную группу №2 – 20 нормально развивающихся их сверстников. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБОУ школы № 13 Приморского района Санкт-Петербурга, ГБОУ школы № 755 “Региональный центр аутизма” Василеостровского района Санкт-Петербурга, ГБОУ школы № 131 Красносельского района Санкт-Петербурга, ЧОУ «Центр Искусства Воспитания «Общеобразовательная Вальдорфская школа и детский сад».

В содержание констатирующего эксперимента входило *наблюдение за свободной деятельностью* младших школьников, которое проводилось по следующим параметрам: направленность интересов, наличие интереса к игрушкам и играм, предпочитаемые виды игрушек и игр, преобладающее содержание игры, предпочитаемые игровые темы, особенности взаимодействия со сверстниками. При наблюдении *за учебной деятельностью* учащихся младшей школы оценивались такие параметры, как настроение перед уроком и после него, вни-

мательность и активность на уроке, предпочитаемые виды заданий, особенности взаимодействия с учителем и одноклассниками, поведенческие реакции.

Кроме того, использовались экспериментальные **методики**:

1. *Оценка взаимодействия детей с набором игрушек и предметов.* Из подобранного набора игрушек и школьных принадлежностей ученику предлагалось выбрать любой, заинтересовавший его предмет, и поиграть с ним.

2. *Авторская методика «Карта интересов в картинках».* Стимульным материалом явились 30 карточек с картинками, разбитые на 10 сфер интересов, каждая из которых была представлена тремя карточками: с изображением за каким-либо занятием группы детей, одного ребёнка и предметов, относящихся к определенной сфере интересов и употребляемых для этого занятия. Методика проводилась в два этапа. На первом этапе перед испытуемым выкладывали три картинки, соответствующие одной из сфер интересов, и предлагали сделать из них выбор. Так проделывали с каждой серией картинок. На втором этапе учащемуся предлагали выполнить ранжирование выбранных картинок по степени значимости: от самого интересного занятия к самому непривлекательному. При этом после каждого осуществленного ребенком выбора проводилась беседа, направленная на выявление содержания конкретного интереса, определялась значимость для ребенка участия в занятии чем-либо совместно с другими детьми.

3. *Методика «Составление расписания на неделю» С.Я. Рубинштейн в модификации В.Ф. Моргуна* также позволяла выявить направленность интересов детей с помощью выбора предпочитаемых занятий и видов деятельности.

4. Дополнительно использовался **метод экспертной оценки**, для чего была специально разработана анкета для педагогов, где педагогам предлагалось оценить отношение ребёнка к школе, перечислить любимые школьные предметы и причины их предпочтения ребенком, провести ранжирование интересов и описать их проявления у детей (при наличии - описать избирательные интересы). Также предлагалось указать на коммуникативные предпочтения школьников и высказать свое мнение в отношении значимости учета интересов детей при разработке и реализации образовательной программы.

Анализ результатов наблюдения за свободной деятельностью испытуемых показал, что дети всех трёх групп демонстрировали устойчивые интересы к игрушкам и играм. Младшие школьники с аутизмом из предложенных игрушек предпочитали конструктор и конструирование как вид игры. Учащиеся с умственной отсталостью и нормально развивающиеся дети отдавали предпочтение сюжетным игрушкам и играм с ними. Важно заметить, что сюжет игры как таковой отсутствовал у детей с аутизмом, в то время как учащиеся с умственной отсталостью разыгрывали сюжеты из знакомых мультфильмов, а

нормально развивающиеся школьники активно придумывали сюжеты игр самостоятельно.

Наблюдение за учебной деятельностью младших школьников показало, что учебное поведение учащихся с аутизмом, а также детей с умственной отсталостью на уроке в значительной мере зависит от педагогического руководства действиями детей, а также обусловлено состоянием самого ребёнка. К концу учебного дня у испытуемых этих групп наблюдалось заметное ухудшение настроения, снижалась работоспособность, они были менее внимательными. В то же время большая часть нормально развивающихся младших школьников была способна самостоятельно регулировать свою деятельность, они явно демонстрировали свою заинтересованность в предмете, большинство проявляли активность и внимательность на занятии.

Результаты эксперимента говорят о том, что интерес к игрушкам детей экспериментальной группы носит ситуативный характер, наблюдается реакция на новое, которая быстро угасает при удовлетворении интереса. Предметы привлекают детей звуком, фактурой или ярким цветом, а не своими функциональными свойствами. При этом действия младших школьников с аутизмом были чаще нецеленаправленными и стереотипными. Интерес к игрушкам и предметам у умственно отсталых испытуемых был более устойчивым, действия приобретали некоторую целенаправленность. Дети этой группы сопровождали свои действия комментариями, треть школьников задавали вопросы, если не понимали, что за предмет находился перед ними, спрашивали, как им пользоваться. После разъяснения и показа образца действия экспериментатором они пытались воспроизвести образец действия, но часто тут же соскальзывали с правильного варианта выполнения игрового или предметного действия, переходили к хаотичным пробам или вовсе отказывались от дальнейших попыток из-за пережитого неуспеха. Нормально развивающиеся сверстники проявляли устойчивый интерес к игрушкам и предметам, который они могли обосновать, а их действия носили всегда целенаправленный характер. Важно отметить, что дети этой группы самостоятельно осваивали принцип работы головоломки и не бросали попыток достичь положительного результата после неудачи.

Полученные в ходе проведения авторской методики данные свидетельствуют о том, что интересы младших школьников с аутизмом редко выходят за границы школы или дома и сосредотачиваются, в основном, вокруг компьютера и телевизора. Интересы учащихся с умственной отсталостью схожи с интересами детей экспериментальной группы, однако, кроме компьютера и телевизора они отдают предпочтение также спорту, любят физические упражнения и подвижные игры. Их интересы несколько шире: появляется большее разнооб-

разие тем для обсуждения и рисования. Но всё же интересы этой группы детей также во многом сконцентрированы на школе и на том, что с нею связано. У нормально развивающихся сверстников к концу младшей школы появляется большое количество интересов, не связанных со школьной жизнью: дети много читают, рисуют, занимаются музыкой и спортом.

Результаты методики «Составление расписания на неделю» показали, что у испытуемых с аутизмом и умственной отсталостью учебные интересы часто оказываются схожими, они связаны с предметами, которые чаще всего встречаются в реальном расписании. Их нормально развивающиеся сверстники предпочитают творческую и активную деятельность, связанную с физической культурой, изучением иностранного языка, с уроками труда.

В ходе анкетирования педагоги отметили, что предпочтение школьных предметов детьми с аутизмом и учащимися с умственной отсталостью в большей степени связано с их успешностью на занятии. В то время как их нормально развивающиеся сверстники выбирают предметы, которые им действительно интересны. Экспертная оценка интересов детей всех групп во многом совпадала с данными проведенного в рамках исследования наблюдения и экспериментального изучения. Кроме того, все педагоги указали, что в процессе обучения необходимо учитывать интересы учащихся для формирования у них учебной мотивации и положительного отношения к школе, для организации индивидуального подхода и с целью более полного и адресного удовлетворения образовательных потребностей детей.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Младшие школьники с аутизмом имеют устойчивые игровые интересы, из игрушек предпочитают конструктор, из игр – конструирование, играть любят в одиночестве, избегают общества сверстников.

2. Учащиеся с аутизмом внешне безразлично относятся к смене уроков, на занятиях ведут себя спокойно, внимательно слушают педагога, но остаются безучастными к происходящему, не взаимодействуют с одноклассниками, из заданий предпочитают предметно-практические.

3. Игрушки привлекают школьников с аутизмом ярким цветом, приятным звуком или фактурой. Интерес быстро возникает к новым игрушкам, но после первичного удовлетворения также стремительно угасает.

4. В сферу интересов аутичных детей входит компьютер, телевизор. Некоторых привлекает рисование, кто-то интересуется растениями. Содержание интересов у всех детей этой группы характеризуется стереотипностью и упрощённостью.

5. Учащиеся с аутизмом в целом положительно относятся к школе, среди учебных предметов предпочитают основные предметы, наиболее часто встречающиеся в расписании: русский язык, математику и чтение.

Таким образом, проведённое исследование показало, что интересы младших школьников с расстройствами аутистического спектра носят стереотипный и избирательный характер, отличаются сверхценностью для ребенка и крайней устойчивостью. Коррекцию интересов следует проводить путём их постепенного преобразования и развития на основе игровой и познавательной мотивации, близкой ребенку. Коррекционная работа, основанная на эмоционально-смысловом подходе (О.С.Никольская) позволит постепенно модифицировать стереотипные интересы, расширить их и привнести новый смысл в деятельность учащихся.

Е.А. Горбатенко
Санкт – Петербург

ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В современном мире, к сожалению, растет статистика детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), уровень данного расстройства на данный момент времени повысился и составляет 10 случаев на 5000 детского населения. В связи с данным фактом, становится актуальной разработка и внедрение различных методов и средств в обучение детей с РАС - **прикладной анализ поведения, когнитивно - поведенческая психотерапия, альтернативная коммуникация и другие**, которые реализуются в комплексе с медикаментозной, диетической и другими видами терапии. В данной статье мы подробно рассмотрим такую методику, как АВА – терапия.

Для успешной социализации ребенка в обществе необходим комплексный подход к обучению и сопровождению, систематическая длительная коррекционная работа, организованная на всех возрастных этапах усилиями разных специалистов. Но основная работа по обучению и воспитанию аутичного ребенка ложится на близких. Коррекционно – развивающая работа не будет столь эффективна без участия родителей и близких ребенка с РАС. Специалист может помочь, научить, поддержать, но главным фактором социализации и развития ребенка является семья.

Дети с РАС нуждаются в ранней коррекционной помощи, которая должна быть направлена на развитие познавательной сферы, общей и мелкой мото-

рики, речи, коммуникативных навыков, обогащение жизненного опыта. Одна из главных задач – научить ребенка контактировать со взрослым и сверстниками, корригировать его эмоциональное состояние и поведение, а также организовать его произвольную деятельность [1].

Во многом такому ребенку и его семье может помочь специалист, использующий в своей работе метод прикладного анализа поведения АВА (Applied behavior analysis). На сегодняшний день он является одним из самых эффективных методов коррекции аутизма.

АВА-терапия - это интенсивная обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и методах обучения. Метод прикладного анализа поведения как научная дисциплина изучает влияние факторов в окружающей среде на поведение и манипулирует этими факторами, чтобы изменить поведение человека.

Метод АВА для работы с детьми с аутизмом впервые был использован доктором Иваром Ловаасом (Ivar Lovaas) и его коллегами из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе в 1963 году. В основу была взята идея, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет.

Целью программы АВА является определение естественных желаний ребенка и использование их в процессе обучения. Одним из основополагающих понятий прикладного анализа является подкрепление — важнейший принцип АВА, который применяется давно и успешно. Подкрепление — это то, что происходит после проявления поведения и увеличивает вероятность повторения такого поведения в будущем. Если такой опыт (подкрепление) будет положительным каждый раз, когда ребенок использует определенный навык, у него будет мотивация использовать его снова, ребенок будет стараться проявить навык еще раз, когда возникнет подходящая ситуация. Для того чтобы закрепить тот или иной навык с помощью подкрепления, составляется список мотивационных стимулов — любимых и желанных ребенком занятий, предметов, игрушек и лакомств. И таким образом, награждая ребенка за правильные ответы и желаемое поведение, мы тем самым закрепляем навыки и нужную модель поведения.

Обучающий процесс состоит из нескольких серий независимых блоков, каждый из которых всегда имеет фиксированное начало и конец: каждый блок начинается с представления стимула и включает в себя какие-то последствия. Последствиями, которые наиболее часто используются в обучении блоками,

являются подкрепления. Все сложные навыки, включая речь, творческую игру, умение смотреть в глаза и другие, разбиваются на мелкие блоки - действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие.

Алгоритм обучения отдельными блоками может выглядеть следующим образом:

1. Предъявите определенный стимул ребенку, когда он внимателен и слушает вас.
2. При необходимости дайте ребенку подсказку, которая усилит определенный стимул и побудит ребенка дать правильный ответ.
3. Наблюдайте за поведением вашего ребенка.
4. Подкрепите правильный ответ ребенка.
5. Внесите в дневник запись, отражающую качество и правильность ответа [2].

Например, алгоритм, указанный ниже, показывает, как можно развивать слуховое восприятие и внимание с помощью отдельных блоков:

1. Определенный стимул: просьба мамы «Дотронься до ушек».
2. Подсказка: мама помогает ребенку выбрать правильный ответ, указывая на свои собственные уши (при необходимости).
3. Ответ: ребенок демонстрирует навык, касаясь своих ушей.
4. Подкрепляющий стимул: мама подкрепляет поведение — щекочет ребенка (любой другой мотивационный стимул значимый для ребенка).
5. Данные: мама ставит галочку в строке «дотрагивается до ушей» дневника наблюдений.

Метод АВА рекомендует фиксировать пробные данные. К таким данным относятся результаты тестирования каждого навыка один раз в начале учебной сессии и сведения об эффективности работы ребенка в целом. Затем, когда вы закончите тестирование каждого навыка, ваше обучение может быть полностью сосредоточено на продвижении ребенка от одного блока к другому. Таким образом реализуется принцип обучения от простых навыков к более сложным. Фиксируя данные, специалист и родители с лёгкостью могут проследить прогресс или регресс в обучении ребенка. Программа, составленная специалистом должна постоянно обновляться и соответствовать возрасту ребенка, его психофизическому развитию.

Вахтер С. [3], исследуя семьи детей с аутизмом, обнаружил, что основные стрессовые факторы, связанные с уходом за детьми и заботой о них, — это проблемы с поведением ребенка и его продолжающаяся зависимость от роди-

телей. Решению этой проблемы также может способствовать использование данной методики в рамках коррекционного обучения. Дети с РАС успешно обучаются социальным навыкам от простых, вроде самостоятельного одевания, питания, соблюдения гигиенических норм, до более сложных, таких, как взаимодействие с другими людьми.

В АВА-терапии существуют несколько терапевтических моделей, рассчитанных для раннего детства (от 1,5-3,5 лет), дошкольного и школьного возраста, подростков и взрослых. Программа раннего вмешательства должна быть интенсивной - от 30 до 40 часов в неделю, чтобы ребенок смог усвоить необходимые навыки поведения и преодолеть отставание в развитии.

Важно, чтобы родители и близкие ребенка были неотъемлемой частью команды, работающей с ребенком, воспитывали ребенка на основе поведенческих принципов обучения и помогали ему обобщить все навыки, которые он выучил в программе.

Подводя итоги, следует отметить, что АВА-терапия дает возможность последовательно, шаг за шагом, развивать ребенка, социализировать и вводить в общество. Также методика АВА позволяет детям, которые поздно обратились за помощью к специалистам (5-6 лет), освоить речь, всесторонне развивать познавательную сферу, расширять представления об окружающем мире. Программа охватывает все сферы познания: от развития понятийного аппарата до становления и совершенствования бытовых навыков самообслуживания. Используя приемы АВА – терапии, специалист и родители научатся понимать ребенка — ведь только поняв, можно помочь.

Литература:

1. Баттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Пер. с англ. – М.: Академический проект: Традиция, 2004. -784с.
2. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior. Analisis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм; пер. с англ. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова.-Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2013. - 208 с.
3. Baxter, Christine. Inclusion: Battling for Disability / Sid Harta Publishers. - UK., 2012. -268p.

КОМПЛЕКТЫ ПРИМЕРНЫХ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО ОТДЕЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ И КОРРЕКЦИОННЫМ КУРСАМ ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт), обеспечивая равные возможности получения качественного начального общего образования, единство образовательного пространства РФ, государственные гарантии уровня и качества образования, определяет требования к структуре адаптированных основных образовательных программ для различных категорий и групп обучающихся с ОВЗ (далее – АООП НОО), условиям их реализации и результатам их освоения.

Разработанный Стандарт выступает основой как для разработки Примерной АООП НОО обучающихся с ОВЗ, так и разработки и реализации рабочих программ по учебным предметам и коррекционным курсам.

Стандарт в части, касающейся слабослышащих и позднооглохших обучающихся, представляет варианты адаптированных основных образовательных программ начального общего образования, которые дифференцируются как по содержанию образования, так и по срокам обучения данной группы обучающихся. В качестве критериев такой дифференциации вступают: состояние слухоречевого развития, познавательной сферы обучающихся, наличие потенциальных возможностей, необходимых для систематического обучения, наличие сочетания нарушения слуха с нарушением интеллекта. Стандарт определяет для слабослышащих обучающихся выбор вариантов АООП НОО (варианты 2.1, 2.2, 2.3).

Вариант 2.1 предполагает, что слабослышащий или позднооглохший обучающийся получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию слышащих сверстников, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1–4 классы). В структуру АООП НОО обязательно включается Программа коррекционной работы, направленная на реализацию особых образовательных потребностей слабослышащего или позднооглохшего обучающегося, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении ФГОС НОО.

Вариант 2.2 предназначен для слабослышащих и позднооглохших детей, не имеющих дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению начального общего образования в условиях, учитывающих их общие и

особые образовательные потребности. АООП НОО для обучающихся, перенесших операцию кохлеарной имплантации, определяется с учетом результатов первоначального (запускающего) этапа реабилитации (прежде всего, способности естественного развития коммуникации и речи), готовности ребенка к освоению того или иного варианта АООП НОО. В дальнейшем вариант АООП НОО может изменяться с учетом достижений обучающегося. На основе АООП НОО (вариант 2.2) слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся получают образование, сопоставимое по конечным достижениям, с образованием слышащих сверстников в пролонгированные сроки: пять лет (1–4 классы) – для детей, получивших дошкольное образование, способствующее освоению начального основного образования на основе данного варианта АООП; шесть лет (1 дополнительный, 1–5 классы) – для детей, не получивших дошкольное образование, способствующее освоению начального основного образования на основе данного варианта АООП. Выбор продолжительности обучения остается за образовательной организацией. На основе АООП НОО (вариант 2.2) формируется социокультурная и образовательная среда в соответствии с общими и особыми образовательными потребностями данной категории обучающихся. Реализация АООП НОО (вариант 2.2) обеспечивает слабослышащим и позднооглохшим обучающимся уровень начального общего образования, способствующий на этапе основного общего образования (в соответствующих образовательных условиях) достижению итоговых результатов, сопоставимых с требованиями ФГОС основного общего образования, что позволяет им продолжить образование, получить профессиональную подготовку, содействует наиболее полной социальной адаптации и интеграции в обществе.

По варианту 2.3 обучаются слабослышащие и позднооглохшие дети с легкой формой интеллектуального нарушения (умственной отсталости) и слабослышащие и позднооглохшие дети с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения, в результате которой длительное время отмечается функциональная незрелость центральной нервной системы.

Реализация АООП НОО (вариант 2.3) предполагает, что слабослышащий и позднооглохший обучающийся получает в пролонгированные календарные сроки образование, несопоставимое на всех его уровнях и к моменту завершения школьного образования с результатами образования нормативно развивающихся сверстников. Нормативный срок освоения АООП НОО слабослышащими и позднооглохшими обучающимися по варианту 2.3 составляет 5 лет (1–5 классы). Указанный срок обучения может быть увеличен до 6 лет за счет введения 1 дополнительного класса. Выбор продолжительности обучения остается за образовательной организацией. Обязательной является организация специ-

альных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей обучающихся.

На основе Стандарта создается АООП НОО, к которой может быть с учетом образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы. В связи со значительной вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к обучающемуся и ограничивающей его жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по введению обучающегося в более сложную социальную среду. Смыслом этой работы является планомерное подготовленное и дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов таких детей с их нормально развивающимися сверстниками.

Комплекты рабочих программ учебных предметов и коррекционных курсов для слабослышащих и позднооглохших обучающихся 1, 2, 3 классов составлены в соответствии со Стандартом. Они обеспечивают достижение планируемых результатов освоения АООП НОО.

Комплекты рабочих программ включают для каждого класса примерные рабочие программы по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам и являются средством фиксации содержания образования инвариантной части учебного плана, а также части, формируемой участниками образовательного процесса.

Реализация требований рабочих программ предполагает удовлетворение особых образовательных потребностей слабослышащих и позднооглохших обучающихся, включая:

- условия обучения, обеспечивающие деловую и эмоционально комфортную атмосферу, способствующую качественному образованию и личностному развитию обучающихся, формированию активного сотрудничества детей в разных видах учебной и внеурочной деятельности, расширению их социального опыта, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе, имеющими нормальный слух;

- постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации;

- постановку и реализацию на общеобразовательных уроках и в процессе внеурочной деятельности целевых установок, направленных на коррекцию отклонений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений;

- условия для развития у обучающихся инициативы, познавательной активности за счет привлечения к участию в доступных видах деятельности;

- учет специфики восприятия и переработки информации, овладения учебным материалом при организации обучения и оценке достижений;

- преодоление ситуативности, фрагментарности и однозначности понимания происходящего с ребенком и его социокультурным окружением;

- обеспечение специальной помощи в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта, включая впечатления, наблюдения, действия, воспоминания, представления о будущем;

- обеспечение развития понимания взаимоотношений между людьми, связи событий, поступков, их мотивов, настроений; в осознании собственных возможностей и ограничений, прав и обязанностей; в формировании умений проявлять внимание к жизни близких людей, друзей;

- целенаправленное и систематическое развитие словесной речи (в устной и письменной формах), формирование умений обучающихся использовать устную речь по всему спектру коммуникативных ситуаций (задавать вопросы, договариваться, выражать свое мнение, обсуждать мысли и чувства, дополнять и уточнять смысл высказывания и др.);

- применение в образовательно-коррекционном процессе соотношения устной, письменной, устно-дактильной с учетом особенностей разных категорий слабослышащих и позднооглохших детей, обеспечения их качественного образования, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и интеграции в обществе;

- осуществление систематической специальной (коррекционной) работы по формированию и развитию речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, восприятия неречевых звучаний, включая музыку (с помощью звукоусиливающей аппаратуры); развитие умений пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами или/и кохлеарными имплантами, проводной и беспроводной звукоусиливающей аппаратурой коллективного и индивидуального пользования;

- проведение систематической специальной психолого-педагогической работы по коррекции дополнительных первичных нарушений развития у слабослышащих и позднооглохших обучающихся;

- оказание обучающимся необходимой медицинской помощи с учетом имеющихся ограничений здоровья, в том числе, на основе сетевого взаимодействия.

Задачами образования слабослышащих и позднооглохших I и II отделений являются:

- накопление словаря, организация речевого общения, знакомство с грамматическими значениями слов и видами грамматической связи слов в

предложении, овладение навыками и умениями оформлять свои мысли в связные высказывания;

- развитие умений читать, понимать доступные по содержанию тексты, отвечающие уровню общего и речевого развития обучающихся, использовать полученную информацию для решения жизненных задач;

- развитие умений вступать и поддерживать коммуникацию со взрослыми и сверстниками в знакомых ситуациях

- погружение младшего школьника в мир художественной литературы, в мир художественных образов, созданных с помощью искусства слова, раскрытие перед учащимися художественных произведений во всей их полноте и многогранности, нравственно-эстетическое преобразование читателя – школьника;

- создание условий для формирования потребности в самостоятельном чтении художественных произведений, формирование читательской самостоятельности;

- формирование системы начальных математических знаний — понимание значения величин и способов их измерения; использование арифметических способов для разрешения сюжетных ситуаций; формирование умения решать учебные и практические задачи средствами математики; работа с алгоритмами выполнения арифметических действий;

- формирование целостной картины мира и осознание места в нём человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребёнком личного опыта общения с людьми и природой;

- формирование первоначальных конструкторско-технологических знаний и умений на основе обучения работе с технологической картой, строгого выполнения технологии изготовления любых изделий;

- развитие способностей и творческого потенциала слабослышащего и позднооглохшего ребёнка, формирование ассоциативно образного пространственного мышления, интуиции;

- активное использование языка изобразительного искусства и различных художественных материалов для освоения содержания разных учебных предметов (литературы, окружающего мира, родного языка и др.);

- формирование основ общекультурной и российской гражданской идентичности как чувства гордости за достижения в мировом и отечественном спорте; освоение правил здорового и безопасного образа жизни;

- развитие основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости);

- формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни;
- формирование речевого слуха; создание на базе развивающегося речевого слуха принципиально новой слухозрительной основы восприятия устной речи; формирование достаточно внятной речи, по – возможности, членораздельной, приближающейся по звучанию к естественной речи слышащих и нормально говорящих людей;
- активизация навыков устной коммуникации, речевого поведения, включая выражение мыслей и чувств в самостоятельных высказываниях (с учетом речевого развития) при наиболее полной реализации произносительных возможностей, сообщение партнеру о затруднении в восприятии его речи;
- развитие мотивации обучающихся к овладению восприятием и воспроизведением устной речи, реализации сформированных умений в процессе устной коммуникации в различных видах учебной и внешкольной деятельности.

Организация учебно-воспитательного процесса в школе для слабослышащих и позднооглохших обучающихся направлена на развитие речевого слуха, формирование внятной речи, приближающейся к естественной речи слышащих людей. Это позволяет максимально активизировать учебную деятельность учеников с нарушением слуха, регулировать соотношение между фронтальными и самостоятельными видами работы, варьировать объём и сложность учебных заданий в зависимости от особых образовательных потребностей обучающихся. Основным способом восприятия учебного материала на уроке является слухо-зрительный. Однако материал, относящийся к организации учебной деятельности, специфические выражения, словосочетания, отражающие содержание изучаемого предмета, предлагаются учащимся для восприятия на слух. Существенное значение для преодоления последствий снижения слуха (а первую очередь речевого недоразвития) имеют индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формирования произносительной стороны устной речи. Непосредственная связь индивидуальных занятий с учебным материалом должна обеспечить продвижение учащихся в общем и речевом развитии, активизировать их речевое общение, способствовать закреплению словаря и совершенствованию практических речевых умений.

Блок программ по варианту 2.2 включает примерные рабочие программы по учебным предметам обязательных предметных областей: «Филология», «Математика и информатика» «Обществознание и естествознание», «Искусство», «Технология», «Физическая культура».

Для обеспечения внеурочной деятельности по варианту 2.2. включены рабочие программы к коррекционным курсам: Формирование речевого слуха и

произносительной стороны устной речи (индивидуальные занятия); Музыкально-ритмические занятия; Развитие слухового восприятия и техника речи.

Блок программ по варианту 2.3 включает примерные рабочие программы по учебным предметам обязательных предметных областей: «Язык и Речевая практика», «Математика и информатика», «Обществознание и естествознание», «Искусство», «Технология», «Физическая культура».

Внеурочная деятельность по варианту 2.3 представлена рабочими программами к коррекционным курсам: Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи (индивидуальные занятия); Развитие слухового восприятия и техника речи; Музыкально-ритмические занятия; Развитие познавательной сферы.

Каждая (отдельная) *примерная рабочая программа* по учебным предметам и коррекционным курсам содержит:

1) *планируемые результаты освоения учебного предмета* с описанием процедур итоговой и промежуточной аттестации (включая примеры контрольно-оценочных материалов и критерии оценки);

2) *основное содержание учебного предмета*, коррекционного курса, включающее перечень изучаемого учебного материала, направления работы;

3) *тематическое планирование* с указанием ориентировочного распределения учебных часов по разделам предмета (курса).

На основе комплекта примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для слабослышащих и позднооглохших педагог может разработать свою рабочую программу, отражающую особенности преподавания учебного предмета и коррекционного курса с учетом особенностей образовательного учреждения и особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением слуха. При составлении рабочей программы должны учитываться следующие факторы: целевые ориентиры и ценности основная деятельности образовательного учреждения; уровень речевого развития и степень снижения слуха; степень учебной мотивации; образовательные потребности семьи; возможности педагога; состояние учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательной организации для слабослышащих и позднооглохших обучающихся. Усиление индивидуального подхода к обучающимся активизирует их речевую практику. Благодаря этому учитель получает большую свободу в организации уроков и индивидуальных занятий по учебным предметам и коррекционным курсам.

Комплекты примерных рабочих программ созданы для оказания помощи педагогическим работникам и представителям администрации образовательных организаций, реализующих ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и имеющих государственную аккредитацию образовательных программ.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ – ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Развивающееся в последние десятилетия информационное общество ставит перед современной школой новые задачи, связанные с формированием у учащихся информационно-коммуникационных компетенций, которые предполагают приобретение ими новых способностей и умений, которые необходимы в процессе поиска и отбора информации, ее переработки, сохранения, а также целесообразного использования в учебной деятельности и жизненных ситуациях. Доступ к широкому информационному пространству и владение современными технологиями работы в нем открывает перед учащимися возможности совершенствования собственной деятельности — учения.

Во многих областях науки рассматриваются условия, факторы, закономерности процесса усвоения учащимися содержания школьного образования с помощью цифровой технологии в контексте определенной теории учения. Одной из таких теорий является коннективизм, главная идея которого заключается в том, что информационные и коммуникационные технологии, широко вошедшие в жизнь современного человека оказывают значительное влияние на его деятельность, а также ход и результат учения [3]. По мнению Джоржа Сименса и Стефена Довнеса, создателей теории, коннективизм «объединяет главные элементы многих теорий обучения, социальных структур и технологических инструментов, создавая прочную теоретическую основу для понимания принципов обучения в эпоху цифровых технологий» [7:1]. Основной девиз этой теории «Подключитесь, чтобы учиться» однозначно указывает на то, что современное обучение должно использовать возможности, которые создают коммуникационно-информационные технологии. Согласно этому высказыванию, знание, которое человек приобретает, не обязательно должно быть сохранено в его памяти. Оно может храниться и во внешних ресурсах, например, в источниках информации сети-Интернет, в памяти мобильных устройств, в социальных сетях или в базах данных [10]. Современное обучение должно быть непрерывным процессом состоящей в подключении к внешним источникам информации, полезной человеку для выполнения различных задач. Любой человек, который хочет получить новую информацию, может присоединиться к существующей сети знаний (connect-joining), а его задача заключается в участии в потоке информации и созданию новой информации. Простое слияние с ресурсами знаний, хранящимися в устройствах, запускает процесс обучения, и

факт соединения становится более важным, в сравнении с тем, что мы в данный момент знаем. Таким образом, обучение понимается не как простой процесс приобретения знаний, а как сложный процесс работы с информацией, который осуществляется посредством разнообразных действий: поиска информации; выбора соответствующего контекста; сбора информации и мнений других людей; взаимодействия с другими людьми с целью обмена мнениями и индивидуальной обработки информации; редактирования текстов; оценки и использования полученной информации; решения проблем; принятия решений и т. д.

Сравнение традиционного и коннективного обучения, на основе материалов J.P.Sawińskiego, позволяет установить наличие следующих существенных различий между ними [9]:

Традиционное обучение:

- 1) отдает предпочтение запоминанию знаний и фактов,
- 2) обеспечивает осознанное усвоение знаний и умений, понимание механизмов и контекстов ситуации,
- 3) предусматривает овладение многочисленными понятиями,
- 4) формирует умение решать многие теоретические и практические проблемы,
- 5) формирует практические навыки применения усвоенных знаний,
- 6) обеспечивает формирование личного опыта обучающегося,
- 7) предусматривает решение тестовых заданий.

Коннективное обучение:

- 1) отдает предпочтение подключению к информационным ресурсам,
- 2) обеспечивает наличие знаний, накопленных на электронных носителях информации,
- 3) предусматривает поиск и накопление разнообразной информации, отражающей разные мнения по изучаемому вопросу,
- 4) формирует умение искать отношения между областями знания, идеями и концепциями,
- 5) формирует умение создавать и поддерживать соединения в сети,
- 6) обеспечивает формирование критического мышления,
- 7) предусматривает отбор учебного содержания и самостоятельное принятие независимых решений на основе постоянно меняющихся источников информации.

Следовательно, коннективное обучение - это процесс замены знаний типа «Я знаю, как» и «Я знаю, что», на знания типа «Я знаю, где», характеризующее переход от того, что в настоящее время известно ученику к самостоятельному поиску и приобретению все новых, более широких знаний. Ключевая

задача в организации обучения - в создании, обеспечении и использовании потока информации, то есть в управлении знаниями [2].

«Появление теории коннективизма внесло много нового в современную педагогику. Ее значение проявляется в онлайн-обучении, поскольку концепция лучше объясняет практику электронного обучения, чем бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм. С другой стороны, коннективизм обвиняют в неадекватном объяснении того, как мы учимся» [4].

Рассматривая теоретические основы коннективизма и несомненную своевременность этой теории, трудно не оценивать ее теоретические предложения для педагогической практики. Необходимо также решить вопрос о том, как школа может готовить учеников к эффективному обучению с использованием современных технологий?

Как показывает практика, традиционная организация обучения не всегда обеспечивает его высокую эффективность и мотивацию учащихся к приобретению новой информации. Это связано с тем, что часто не создаются ситуации, в которых ученику следует сослаться на ранее приобретенные знания, а также не всегда предоставляется достаточно времени для самостоятельного овладения новыми. Учителя сосредотачивают свои усилия на результатах тестов или других форм контроля усвоения учащимися знаний и умений, определенных школьными программами, на четко сформулированных требованиях, которые ученик должен выполнить (результаты обучения) в конце данного образовательного этапа. В современной польской школе учителя часто предусматривают использование на уроках современных технологий. Однако, согласно данным Института исследований в области образования, делают это, преимущественно, с целью сделать занятия более привлекательными и активизировать деятельность учащихся с помощью доступных мультимедийных средств.

Согласно результатам исследований OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) «Problem solving» - «Польские школьники менее склонны в сравнении с учениками из других стран, использовать информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в процессе изучения разных школьных предметов. Решение нетипичных проблем с использованием компьютера, решение математических задач с использованием ИКТ или чтение электронных текстов вызывают затруднения не только у самых слабых по успеваемости польских школьников, но также и лучших - с высокими показателями успеваемости» [8].

Теория коннективизма воспринимается польскими учеными и практиками весьма неоднозначно. Вместе с тем, очевидно, что в процессе обучения необходимо применять технологии, способствующие повышению его эффективности, прежде всего за счет совершенствования деятельности учащихся -

учения. Коннективное учение, с одной стороны, рождает надежду на изменение приоритетов школы, переход от передачи информации учащимся, к развитию у них умения самостоятельно приобретать знания на основе переработки информации, а не только изучения знаний данных в готовом виде. С другой стороны, коннективизм несет с собой огромную опасность превращения процесса обучения в бессмысленное нажатие клавиатуры компьютера в поиске информации» [5].

Использование новых технологий в процессе обучения не может уменьшить значимость роли учителя и его взаимодействия с учеником [1]. Оно может помочь хорошему учителю сделать организацию обучения более увлекательной, повысить активность ученика и развить мотивацию к самостоятельному усвоению знаний.

Литература:

1. Dereń E., Nauczyciel - zawód czy misja i powołanie? (w:) <https://sites.google.com/site/ksztalcenienuczycieli/nauczyciel---zawod-czy-misja-i-powolanie> (доступ: 20.01.2018).
2. Franiak O., Konektywizm - Sieci, małe światy, luźne więzi. 2010. http://www.eid.edu.pl/publikacje/konektywizm_-_siec_i_male_swiaty_lune_wiezi,322.html (доступ: 5.01.2018).
3. Gregorczyk G., Konektywizm - model uczenia się w epoce cyfrowej. Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów. Częstochowa 2011
4. Konektywizm - czyli obraz nauki w XXI wieku (w:) <http://www.wprost.pl/ar/191497/Konektywizm-czyli-obraz-nauki-w-XXI-wieku/> (доступ: 20.12.2017).
5. Morbitzer J., Szkoła w pułapce Internetu. (w:) <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf> (доступ: 23.01.2018).
6. Osiński Z., Konstruktywizm i konektywizm a możliwości modernizacji edukacji historycznej w Polsce. (w:) http://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2379/Konstruktywizm_i_konektywizm_a_mozliwosci_modernizacji_edukacji_historycznej_w_Polsce.pdf?sequence=1 (доступ: 20.01.2018).
7. Polak M., Konektywizm: Połącz się, aby się uczyć. <http://www.slideshare.net/JJSZ/konektywizm> (доступ: 3.02.2018)
8. Rozwiązywanie problemów - tak, ale nie na komputerze. IBE 2014 (w:) <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/337-rozwiazywanie-problemow-tak-ale-nie-na-komputerze>] (доступ: 12.12.2017).
9. Sawiński J.P., Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się (w:) <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1077-konektywizm-czyli-rewolucja-w-uczeniu-sie> (доступ: 29.01.2018).
10. Siemens G., Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 12.12.2004, (w:) <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (доступ: 30.01.2018).

ФРЕЙМОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высокие темпы индустриализации и научно-техническая революция оказали сильное влияние на состав уже сложившихся терминосистем, которые продолжают пополняться в настоящее время. Наглядным примером терминосистема предметной области инклюзивного образования, так как на сегодняшний день одной из центральных проблем, стоящих перед мировым сообществом, признана реализация права на образование для всех.

Процесс появления и формирования инклюзивного образования начался в США и Великобритании в рамках национальной образовательной программы 1970-х годов XX века. Инклюзивное образование – междисциплинарная предметная область, которая возникла на стыке медицины, специальной педагогики и психологии [2]. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Это дети с ограниченными возможностями здоровья, а также дети, которые говорят на другом языке и принадлежат иным культурам [1].

В структуре развитых национальных языков начали формироваться так называемые языки для специальных целей (language for special purposes - LSP).

По мнению О.А. Зябловой «LSP – это такая система лингвистических средств общенационального языка, которая репрезентирует структуры знания, сложившиеся в определенный период развития науки и демонстрирующие достигнутый в этот период особый уровень развития в конкретной предметной области знания, важный для социума и обеспечивающий его собственное развитие и прогресс» [6].

Основным критерием при выделении языка для специальных целей является его предметная отнесенность и соответствующая коммуникативная сфера общения. В языках для специальных целей важную роль играет связь информации со знанием и использование терминов в речевой деятельности. Многие терминоведы (Володина М.Н. Манерко Л.А., Новодранова В.Ф., Снеткова Н.В., Ельцова Л.Ф) считают, что термины, с помощью которых общаются специалисты определенной области знания, являются особыми когнитивными структурами-фреймами. Информация о мире, извлекаемая из опыта, хранится в памяти человека не в хаотическом беспорядке, а в виде связанных конструкций, именуемых «схемами», «сценариями», «фреймами», которые «соотносят-

ся с концептуальной моделью данной области знания и могут быть представлены в виде каркаса или древовидного графа» [5].

Для описания LSP выделяется определенная предметно-познавательная область, описанием и объяснением которой он связан. Иными словами, разумным представляется создание фреймовой структуры выбранной области знания. В данном случае, фрейм будет являться особой унифицированной конструкцией знания или связной схематизацией опыта [3].

После того, как новое слово появляется в лексиконе, ему необходимо закрепиться в определенной категории и пройти процесс субкатегоризации. Носители языка держат в своей памяти тысячи отдельных непохожих друг на друга по значению и звучанию единиц. Лексическая система языка, в том объеме, в котором ею владеет говорящий, является функцией памяти, из которой говорящие извлекают нужные им для коммуникации единицы.

Далее слово проходит процесс конвенционализации (усвоение обществом) и лексиколизации (усвоение системой языка). Действие инференции (проникновения) проявляется, когда слово воспринимается слушателем. Значение нового слова должно восприниматься слушателем в соответствии с уже существующими в его когнитивной структуре фреймами. Он должен искать подходящий фрейм, в который необходимо поместить новую информацию [6]. Существует порог новизны, за которым действие инференции невозможно, например, если у новой информации не образуется никакой связи с уже существующей когнитивной системой, то происходит нарушение коммуникации, поскольку когнитивная система слушающего должна узнавать новое слово. Следовательно, для успешного действия инференции необходим баланс между новой и старой информацией.

Наиболее удобными механизмами моделирования ментального пространства, отраженного в профессиональной терминосистеме, являются фреймы. Они фиксируют положение именованных понятий специальной сферы деятельности в определенной структуре и показывают взаимосвязи между этими элементами.

Выявление элементов фреймовой структуры терминосистемы опирается на определение основных концептов исследуемой предметной области знания, в совокупности составляющих ядро терминосистемы, структурирование которой позволяет выявить системность изучаемой терминологии.

Ядро терминосистемы – основное понятие, от которого расходятся другие понятия, обозначающие виды, признаки, функции, процессы и смежные объекты [6]. Так, можно представить терминосистему инклюзивного образования в виде следующей схемы, центральным понятием которой является *Inclusive Education*. Оно, свою очередь объединяет три основных/ базисных концепта (*Students With Special Needs, Migrants, Gifted Students*). Выделяемые подразделения основываются на основных определяющих их элементах.

При дальнейшем концептуально-языковом анализе этих концептов выявляется, что их терминология имеет собственные базисные концепты (*hard of hearing, deafness, disability, teacher-student relations, intervention, creation etc.*), которые являются субфреймами концептов *Students With Special Needs, Migrants* и *Gifted Children*. Вертикальная структура позволяет увидеть открытость границ, поскольку опорные концепты фреймовой схемы представляют собой самостоятельные фреймы, имеющие собственную структуру.

Отметим, что вершинные уровни фрейма фиксированы и соответствуют понятиям, точно описывающим конкретную ситуацию. Узлы нижнего уровня (слоты) содержат информацию, которая может понадобиться для уточнения конкретных понятий. В нашем исследовании фрейма англоязычной терминосистемы инклюзивного образования мы понимаем фрейм как единицу знаний рамках определенной фиксированной структуры, моделирующую область специального знания и имеющую определенное иерархическое упорядочения.

Построение фрейма позволяет упорядочить терминосистему, так как фрейм, можно представить в виде таблицы, верхние ячейки которой заполнены, а нижние, заполняются, при работе с исходным текстом и из него извлекается понятийная информация.

Метод фреймового анализа устанавливает иерархическую упорядоченность концептуальных признаков, которые образуют отдельные слоты, соотносящиеся с ядром-именем понятия, а специфика формирования англоязычной области инклюзивного образования и тенденции ее развития отражаются на терминологическом составе данной предметной области и специальной педагогики в целом.

Литература:

1. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: ключевые понятия / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. М.: Перспектива; Владимир: Транзит-ИКС, 2009. – С. 134-195.
2. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. [Текст] – М.: Педагогика, 1980. – 158с.
3. Капанадзе Л. А. Термины и их функционирование. [Текст] – М.: Наука, 1982. – 73с.
4. Новодранова В.Ф. Проблемы терминообразования в когнитивно-коммуникативном аспекте / В.Ф. Новодранова // Лексикология. Терминоведение. Стилистика: сб. науч. тр., посвящ. юбилею В.М. Лейчика. – М.; Рязань, 2003. – С. 150-155.
5. Стратификация экономических текстов и их насыщенность специальными терминами (на материале немецкого языка) [Текст] / О. А. Зяблова // Вопросы филологии. – 2005. – № 2. – С. 35-36.
6. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // НЗЛ. М.: Прогресс, 1988. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 24-25.

ПОДГОТОВКА СУРДОПЕДАГогоВ В РОССИИ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В условиях серьезных социокультурных трансформаций, которые произошли в российском обществе на рубеже XIX–XX вв., отечественное образование претерпело ряд существенных изменений, включив изучение специальной педагогики для обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Развитие специального образования в России началось в начале XIX века. Влияние на становление специальной педагогики имела деятельность выдающихся российских ученых, педагогов-практиков, воспитанных на идеях свободы и равенства человека А.И. Герцена, Н.П. Огарева, В.Г. Белинского, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и многих других представителей отечественного образования и культуры России.

В течение 1802-1804 года в стране произошла реформа народного образования. Закреплены документально передовые идеи образования, гуманистические задачи воспитания, преемственность в системе обучения. Развитие школ осуществлялось, несмотря на экономические и организационные трудности. Росло городское население, в их числе дети с отклонениями в развитии, увеличивалась грамотность педагогов, деятелей и ученых. Университеты стали приобретать статус научных центров, в отдельных открывались кафедры педагогики.

В начале XIX века были открыты первые специальные школы (училища) в Санкт-Петербурге для глухих (1806) и слепых (1807) детей, послужившие опорой для создания в последующие десятилетия целой сети подобных учреждений.

В первой половине XIX в. сурдопедагог Виктор Иванович Флери издал труд, посвященный обучению глухонемых детей «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе» (1835), в котором говорится о том, что глухота не является препятствием для развития умственных способностей учащихся. Многие десятилетия труды Флери являлись настольной книгой сурдопедагогов, вплоть до конца XIX в. Именно он дал описание личностных качеств глухих детей, рассмотрел способы коммуникации глухих с глухими и нормально слышащими людьми. Данный труд является предпосылкой к развитию специальных методик обучения глухих.

Среди отечественных сурдопедагогов большой вклад в становление системы методик обучения глухонемых детей принадлежит А.Ф. Остроградскому, чья научно-теоретическая и практическая деятельность оказала значительное влияние на решения Миланского международного конгресса сурдопедагогов (1880 г.). В течение всей своей педагогической карьеры А.Ф. Остроградский стремился к обобщению знаний сурдопедагогов, повышению их квалификации, подготовке кадров для обучения глухонемых. Многолетний опыт обучения глухих и слепых детей педагогов-практиков показал недостаточность их квалификации. Была доказана необходимость специализированной профессиональной подготовки для обучения лиц с недостатками в развитии. По инициативе А.Ф. Остроградского были открыты курсы для сурдопедагогов, работавшие по оригинальному учебному плану.

В России обучение сурдопедагогов началось в 1898 году с двухгодичных курсов на средства Попечительства Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых.

В конце XIX, начале XX века обучение студентов происходило в двух формах: создание специализированных подразделений в имеющихся учебных заведениях для подготовки педагогов-дефектологов, подготовка необходимых кадров на базе существующих высших учебных заведений для людей, имеющих высшее педагогическое или медицинское образование.

Переход от курсовой системы к структурам высшего профессионального образования был обусловлен накоплением опыта, научных знаний, профессионально значимых для содержания образования дефектолога. Но для обеспечения подготовки специалистов по каждой из областей знаний было недостаточно, поэтому обучающиеся получали общую специальность-дефектология.

В 1918 году в Петроградском институте дошкольного воспитания был организован факультет детской дефективности (1935 г. РГПУ им.А.И. Герцена). В число специальных кафедр института вошли кафедра сурдопедагогики (заведующая кафедрой М.В.Адеркас) и кафедра логопедии (заведующий кафедрой Д.В.Фельдберг). Организаторы факультета обосновали систему профессиональной подготовки кадров для обучения лиц с нарушениями развития. Факультет занимается поисками собственного направления в подготовке педагогов-дефектологов, разработкой и апробацией различных учебных планов, усилением то медицинского, то педагогического направления в обучении студентов, укреплением учебно-методических и научных связей факультета с различными научно-практическими учреждениями. До 1923 года кафедры сурдопедагогики и логопедии осуществляли подготовку специалистов-дефектологов широкого профиля, которые могли работать с глухими, слепыми, умственно

отсталыми и трудновоспитуемыми детьми. Сложившаяся ситуация была обусловлена расширением в стране сети учреждений для аномальных детей.

В связи с изменением учебных планов значительно возросло количество часов на изучение педагогических дисциплин, были введены лекционные курсы по специальным методикам русского языка, арифметики, истории, географии, естествознания. Значительно углубились связи кафедры со специальными школами. Особое внимание уделялось подготовке логопедов и практических работников для школы глухонемых.

С 1956 года большое значение придается педагогическим практикам студентов, продолжительность которых существенно увеличивается. Совершенствуется обучение студентов-заочников: разрабатываются стабильные учебные планы, контрольные задания, методические указания, создаются учебные пособия, активизируется самостоятельная работа студентов в межсессионный период. На кафедрах создаются методические объединения, расширяются деловые связи с различными научными и практическими учреждениями.

Особое внимание обращается на более узкую специализацию деятельности преподавателей, на экспериментальную работу в специальных учреждениях, на привлечение к преподавательской деятельности опытных педагогов-практиков, на разработку и внедрение в образовательный процесс новых специальных дисциплин, на создание учебных и методических пособий.

С 1970 года преподавателями ЛГПИ им. А.И. Герцена создаются новые учебные планы отделения сурдопедагогики, разрабатываются методические рекомендации по всем предметам, совместно с преподавателями МГПИ создаются учебные программы для всех специальных дисциплин. Наряду с этим исследуются различные аспекты содержания и методов обучения слабослышащих, интеллектуального развития глухих, развития речи и слухового восприятия школьников и дошкольников со слуховой депривацией, воспитания неслышащих детей.

В 1970-1990 г г. наиболее значимыми аспектами в указанном направлении НИР являются:

- раннее детство, разработка медико-психолого-педагогической помощи детям и семьям;
- психодиагностика детей и разработка системы индивидуального сопровождения учащихся в ходе учебного процесса;
- интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные дошкольные и школьные учреждения;
- речевое развитие детей с нарушениями зрения, слуха и интеллекта в условиях специального обучения;

- совершенствование системы обучения детей с отклонениями в развитии путем апробации новых стандартов, инновационных технологий;
- обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями интеллекта (валеологическое, эстетическое и религиозное воспитание, трудовое обучение);
- обучение детей с нарушениями двигательной сферы в условиях коррекционных учреждений.

Вплоть до начала 90-х годов отсутствовало требование обязательного высшего дефектологического образования для работающих в сфере специальной педагогики и для руководителей специальных образовательных учреждений, отражаясь на прогрессе и качестве их работы. Но к концу XX столетия возросли требования, предъявляемые для практикующих коррекционных педагогов, в связи с реформой высшего профессионального образования.

Образовательные учреждения высшего образования самостоятельно разрабатывают и утверждают основные образовательные программы бакалавриата, которая включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих образовательных технологий.

Приказами Министерства образования и науки Российской Федерации (от 18 января 2010 г. №49, от 01 октября 2015 г. № 1087) утверждены федеральные государственные образовательные стандарты высшего (профессионального) образования (ФГОС ВПО, ФГОС ВО), которые представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата по направлению Специальное (дефектологическое) образование. В соответствии с положением ФГОС (ВПО, ВО) студент-бакалавр в процессе обучения должен овладеть следующими видами профессиональной деятельности:

- коррекционно-педагогической;
- диагностико-консультативной;
- исследовательской;
- культурно-просветительской.

Главная задача обучения будущего сурдопедагога - сформировать у него набор необходимых компетенций, которые помогут ему в реализации своей педагогической деятельности.

Безусловно, большую роль в содержании профессионального образования студентов-дефектологов является практика, организованная на базе имеющихся коррекционно-образовательных учреждений.

В первую очередь необходимо сформировать общекультурные компетенции, которые подразумевают овладение общими знаниями разных областей жизни.

Далее следует формирование у студентов общепрофессиональных компетенций, включающие в себя познание значимости своей профессии, готовности к профессиональной детальности.

Для успешного завершения обучения студентом, обучающимся по направлению Специальное (дефектологическое) образование, необходимо сформировать профессиональные компетенции, которые соответствуют видам профессиональной деятельности.

Но овладение профессиональными компетенциями теоретического и практического характера еще не является достаточным для успешной профессиональной деятельности дефектолога. Главным критерием остается личностная и профессиональная воспитанность, наличие нравственной, познавательной культуры, высокая мотивация учения.

Во все времена важнейшими чертами успешного педагога остаются - доброта, ответственность, оптимизм, терпение, эмпатия, энергичность, увлечённость своей работой, преданность интересам людей с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная деятельность и порядочность.

Литература:

1. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / Под ред. В.Г. Кинелева. - М.: НИИ ВО, 1995. -352 с.
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. – М.: Печатный двор, 1996. - 182с.
3. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / под ред. Н.М. Назаровой – Т. 2: Общие основы специальной педагогики / [Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. -352 с.

РАЗДЕЛ II. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕТСТВА ОСОБОГО РЕБЕНКА

Н.В.Князева, А.Зарин
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Успешность личностного развития школьника и его социального благополучия в значительной мере определяется его достижениями в освоении образовательной программы. В связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов одной из приоритетных задач общего школьного образования, особенно на ступени начального образования, является формирование у учащихся умения учиться, предусматривающего развитие способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. В отечественной психологии и педагогике вопросам изучения и формирования учебной деятельности уделено много внимания (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман, В.А. Шмакова, Д.Б. Эльконин и др.). На протяжении многих десятилетий активно изучались с разных позиций учебные действия как ее операционный компонент [1, 2, 3].

В современной отечественной психологии и педагогике на основе деятельностного подхода (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) разработана концепция развития универсальных учебных действий (УУД) Асмоловым А.Г., Карабановой О.А., Володарской [1]. В ней особо подчеркивается ключевая роль УУД в овладении учащимися содержанием образования. Вместе с тем, до настоящего времени особенности развития и условия формирования у учащихся с задержкой психического развития УУД остаются мало исследованными. Нерешенность этой проблемы в теоретическом плане может быть причиной недостаточной эффективности работы школы по форми-

рованию у этих школьников учебной деятельности и, как следствие, результативности овладения содержанием образования.

Среди УУД особая роль принадлежит регулятивным универсальным учебным действиям, обеспечивающим организацию учебной деятельности школьников, к которым относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция [1]

Имеющиеся в литературе данные (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.М. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В.Ульенкова) свидетельствуют о том, что в силу особенностей эмоциональной и познавательной сферы учащиеся с задержкой психического развития, как правило, испытывают трудности при организации своей деятельности. Поэтому приобретает актуальность изучение сформированности у них регулятивных универсальных учебных действий. Это знание позволит спроектировать и реализовать адекватную программу формирования УУД.

С целью изучения регулятивных УУД было проведено экспериментальное исследование констатирующего характера, в котором приняли участие 26 школьников с задержкой психического развития в возрасте от 10 до 12 лет — учеников 4 класса коррекционной школы. В его процессе использовались следующие методы: наблюдение за процессом деятельности учащихся в ходе выполнения учебных заданий по математике и русскому языку и психологических методик («Корректирующая проба», «Проба на внимание» (П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая), «Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн»), а также беседа, анализ результатов деятельности учащихся. Оценка сформированности регулятивных УУД осуществлялась по шкале от 0 до 4 баллов, где каждому баллу соответствовала определенная качественная характеристика конкретного действия.

В своей статье мы остановимся на результатах изучения целеполагания, планирования и прогнозирования как компонентов регулятивных универсальных учебных действий.

Анализ полученных данных позволил установить следующее. Конечную цель выполнения задания самостоятельно определить смогли всего 41% четвероклассников с ЗПР. Столько же (41%) испытывали трудности при определении конечной цели задания, нуждаясь в помощи взрослого. Сложным для них оказалось также удержание конечной цели при решении арифметических задач, что приводит к неправильному результату. В связи с этим в процессе решения арифметической задачи необходимо было возвращать ученика к прочтению ее условия и вопроса.

Наибольшие трудности четвероклассники испытывают при планировании и прогнозировании своей деятельности. Чаще всего им сложно правильно определить, с чего начать выполнение задания (в частности, решение арифме-

тической задачи) и правильно определить последовательность действий. Умение правильно определить последовательность действий при решении арифметической задачи было отмечено у 35% учащихся, 47% - нуждались в помощи, а 18% затруднялись определить последовательность действий даже при разъяснении.

При планировании своих действий 25% учеников ожидали одобрения, пытались узнать, правильно ли они выполняют задание. Можно предположить, что затруднения в определении последовательности действий возникают вследствие непонимания учениками смысла выполнения действия. В задании по русскому языку учащимся предлагалось вставить пропущенную букву в слове, что требует выполнения определенной последовательности действий (определение части слова, где пропущена буква, подбор проверочного слова). При этом даже при правильном алгоритме действий 25% четвероклассников испытывали затруднения при подборе проверочного однокоренного слова – чаще всего они подбирали слово, где ударение не падало на проверяемую букву. Это свидетельствует о недостаточном умении применять правило на практике. При этом 67% учащихся способны правильно определять промежуточные цели и последовательность действий при условии, что педагог будет задавать наводящие вопросы.

Методика «Корректирующая проба» дала нам возможность выявить особенности прогнозирования, в частности, умение определять временные затраты на выполнение задания при заданных ограничениях (на выполнение задания учащимся предоставлялось 5 минут). У всех обследованных школьников был отмечен медленный темп деятельности, поэтому в течение заданных 5 минут предложенное задание смогли выполнить лишь 28% из них, а сделать это без ошибок - только 14%. 28% четвероклассников с ЗПР продемонстрировали неумение контролировать свою деятельность. При проверке своих работ учащиеся не замечали и не исправляли собственные ошибки.

Проведенный анализ позволил установить, что к завершению начальной ступени образования у младших школьников с задержкой психического развития такие регулятивные УУД как целеполагание, планирование и прогнозирование сформированы недостаточно.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — М., 2008.
2. Давыдов В.В. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / В.В. Давыдов. – М., 1977.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА С ПЕРВОКЛАССНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Общение педагога с учащимися является важнейшим условием, существенным фактором организации коррекционно-педагогического процесса, управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Педагогическое общение можно рассматривать как социально-психологическое взаимодействие педагога и учащихся, обусловленное наличием (или отсутствием) эмоционального и познавательного контактов между ними, содержанием которого является обмен информацией, опытом, организация взаимоотношений. При этом именно структура отношений является важнейшим компонентом, влияющим не только на успешность процесса общения, но и на формирование личности детей с ЗПР, процесс их социализации. В специальных исследованиях отмечается, что своеобразие развития познавательной и эмоционально-волевой сферы учащихся с задержкой психического развития (О.К. Агавелян, В.И. Лубовский, У.В. Ульяновская, В.Г. Петрова, и др.) отражается на развитии коммуникативных умений у детей и осложняют процесс их взаимодействия с педагогом. Для детей с ЗПР характерно нарушение коммуникативного контакта с педагогом, ослабление эмоционально-психологического взаимодействия с ним, снижение возможности продуктивного сотрудничества в учебно-воспитательном процессе. Нарушение взаимодействия педагога с детьми с задержкой психического развития ребенка, в свою очередь, не позволяет обеспечить комплекс благоприятных средовых условий для развития личности, является отрицательным фактором, снижающим результативность коррекционно-педагогической деятельности, успешность социализации ребенка.

Проведенный теоретический анализ степени разработанности изучаемой проблемы в специальной литературе позволяет сделать вывод о недостаточности информации о специфике общения педагогов с детьми с их ЗПР, средствах и технологиях, повышающих эффективность общения в диаде «педагог-ребенок с ЗПР», следовательно, влияющих на процесс социализации младших школьников с ЗПР.

С целью расширения представлений об особенностях общения в диаде «педагог-ученик», было проведено исследование на базе ГБОУ школы № 522, города Санкт-Петербурга. Всего было обследовано 30 первоклассников с задержкой психического развития и нормальным психическим развитием.

В соответствии с целью экспериментального исследования были определены основные компоненты общения (информационно-коммуникативный, ин-

теративный, перцептивный), параметры и соответствующие им показатели, позволяющие исследовать степень сформированности коммуникативных умений у детей с ЗПР. В ходе экспериментального исследования был использован комплекс методик, в том числе методика, позволяющая определить ведущую форму общения ребенка со взрослым (А.О.Смирнова, Х.Т.Бедельбаева, А.Г.Рузская), адаптированные методики диагностики коммуникативной компетентности учащихся в общении со сверстниками и взрослыми (Е.О.Смирновой и Е.А.Калягиной; А.Ю. Кузиной и Г. М. Беспаловой, О.Ю.Чмыр, Н.М. Формого), методика изучения социализированности личности учащегося (М.И.Рожков).

Сравнительный анализ полученных в ходе экспериментального исследования данных, позволил выявить специфику, проявляющуюся в общении педагогов с первоклассниками с задержкой психического развития. В первую очередь, следует отметить преимущественно низкий уровень коммуникативной готовности первоклассников с задержкой психического развития к общению с педагогом. Ведущей формой общения со взрослыми у первоклассников с задержкой психического развития является ситуативно-деловая форма общения (72 %), а у их нормально развивающихся сверстников-внеситуативно-личностная форма общения (66,7%). Сформированность внеситуативно-личностной формы общения обеспечивает коммуникативную готовность к обучению, которая является необходимым условием и важной предпосылкой продуктивной учебной деятельности ребенка и характеризуются прежде всего стремлением к взаимопониманию и сопереживанию со взрослым. Результаты исследования свидетельствуют о преобладании деловой мотивации у детей с задержкой психического развития в общении с педагогом, однако их контакты с педагогами при этом отличаются своеобразием. Следует подчеркнуть и сниженную потребность в общении и несформированность устойчивых мотивов общения с педагогом, неумение ориентироваться в ситуации общения, выраженную потребность в постоянной помощи и поддержке педагога, присущие детям с ЗПР. Дети с ЗПР значительно реже, чем нормально развивающиеся дети, обращаются ко взрослому по собственной инициативе, приглашение к диалогу с педагогом может сопровождаться отказом. Первоклассники с ЗПР более склонны к ситуативным высказываниям, к информационно-констатирующей информации с низким процентом познавательных, оценочных и критических суждений. При этом общение с педагогом может сопровождаться пассивностью, напряженностью, скованностью, настороженностью, приглашение к диалогу с педагогом может сопровождаться отказом, особенно в ситуации неудачи в работе и отсутствия позитивных подкреплений усилий ребенка. Наблюдение за поведением детей подтверждает наличие тенденции, зафиксированной в спе-

циальных исследованиях (Е.Е. Дмитриева, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер и др.), к проявлению психоэмоционального напряжения, страха у детей с ЗПР при общении с педагогами, особенно малознакомыми и в новых условиях.

У первоклассников с ЗПР отмечается низкий уровень коммуникативной компетентности, который характеризуется недостаточной сформированностью навыков позитивного отношения к собственной личности, позитивного общения и понимания других. Наибольшие трудности проявляются у детей с ЗПР в понимании других людей: низкий уровень сформированности навыка понимания других, неадекватность в оценке и восприятии взрослых и одноклассников констатируется у 53% первоклассников. 46,7% детей не обращают внимание на имеющиеся у них недостатки, проявляют неуважение к своей личности, имеют низкую самооценку, слабое представление о сильных и слабых сторонах своего характера, часто конфликтуют со взрослыми и одноклассниками. 40% детей обладают низким уровнем выраженности навыков позитивного общения, не умеют договариваться с окружающими, не учитывают чужое мнение, сложно включаются в общение, игнорируют партнеров, могут отказываться работать совместно с детьми и педагогом.

Не способствует продуктивному общению педагога с детьми и низкий уровень их социальной адаптивности, проявляющийся в упрямстве, склонности обижать одноклассников, недоверии к новым людям, тревожности и враждебности в общении с педагогами. Дети часто не обращают внимания на замечания педагогов, неадекватно на них реагируют, склонны к проявлению агрессии и конфронтации с педагогом и одноклассниками.

Таким образом, низкий уровень коммуникативной компетентности, несформированность всех компонентов общения у детей с задержкой психического развития является значительным препятствием в формировании продуктивного взаимодействия с педагогом, реализации функций воспитания, развития и формирования личности учащихся. Организация педагогического общения с детьми задержкой психического развития на основе реализации индивидуального и дифференцированного подходов с учетом своеобразия развития коммуникативной сферы и потребностей в помощи указанного контингента детей является важнейшим условием повышения его эффективности и коррекционного потенциала. Систематическая работа, направленная на формирование коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития, поэтапное включение их в практико-ориентированную коммуникативную деятельность позволит своевременно помочь ребенку в преодолении барьеров общения с педагогом, обеспечить благоприятные условия для полноценного развития ребенка, его успешной социализации.

ОБРАЗ СЕМЬИ В СОЗНАНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучению проблемы «образа семьи» в психологии посвящены исследования Э.Г. Эйдемиллера, О.Г. Кулиш, Е.Ю. Макаровой, Н.А. Кругловой, Н.В. Панковой Л.Г. Поповой, Е.В. Левицкой, Т.И. Пуховой и др. Согласно исследовательским данным, значение такого феномена как образ семьи велико для формирующегося сознания ребенка. Утверждается, что в зависимости от того, в какой мере дети овладевают основными ценностными ориентациями семьи, социальными нормами и культурой семейных отношений, насколько прочно все это закрепляется в их сознании, присваивается детьми, находя отражение в их действиях и поступках, будет зависеть благополучие детей уже в их собственной семейной жизни в будущем. В связи с этим возникает необходимость изучения данного феномена как фактора полноценного личностного развития и социализации детей, начиная с дошкольного возраста.

Семья – базовый социальный институт, в наибольшей мере оптимизирующий процессы социализации человека, а также отражающий любые, даже не ярко выраженные изменения, которые происходят в других областях человеческой жизни и даже государства и общества. Именно в семье через спектр внутрисемейных взаимодействий и взаимоотношений растущий человек получает бесценный жизненный опыт, оказывающий огромное влияние на всю его последующую жизнь. В родительской семье ребенок получает первые представления о себе и окружающих его людях, о нравственных нормах общества, здесь он получает воспитание, которое обеспечивает формирование его мировоззренческой позиции и идеалов.

С актуализацией в психологии и педагогике вопроса роли семейного воспитания пришла необходимость изучения семьи как целостной системы, имеющей свои структуру и функции и обладающей определенным запасом ресурсов, определяющих качество семейного функционирования. От качества семейного функционирования зависит степень удовлетворения потребностей в росте и развитии отдельных членов семьи, что, в свою очередь, определяет качество жизни каждого ее члена. Кроме того, в зависимости от степени удовлетворенности качеством внутрисемейных отношений ребенок может строить свою будущую супружескую семью по образу и подобию своей генетической семьи, либо же избрать ориентиром, а затем и строить иную или даже противоположную модель семейной системы. Определяющим здесь является образ семьи, формирующийся у ребенка в процессе развития его сознания, самосознания, его личности.

Под образом семьи принято понимать совокупность представлений ребенка о семье, родственных отношениях, семейных связях и ролях, о своем месте в системе семейных отношений. В этой совокупности представлений находит также отражение ценностное отношение ребенка к семье и событиям, в ней происходящим. Э.Г. Эйдемиллер, определяя понятие «образ семьи», интерпретирует его как систему представлений, называя ее «внутренней картиной семьи», которая включает представления индивида о самом себе, своих потребностях, возможностях, о других членах семьи, с которыми индивида связывают семейные отношения, а также о характере этих отношений [2]. Автор соотносит формирование данного образа в сознании ребенка с построением смысловой картины мира, считая «образ семьи» видовым понятием по отношению к понятию «образ мира». Отсюда становится очевидным, что формирующийся у ребенка образ семьи оказывает влияние на отношение ребенка к себе, к окружающему миру, предполагает становление и ранжирование его жизненных ценностей и ориентиров.

Формирование образа семьи непосредственно связано с развитием у ребенка представлений. По мере накопления и усложнения жизненного опыта ребенка его представления обогащаются, становятся более обобщенными и дифференцированными, что также связано с развитием познавательной сферы детей. Кроме того, любое представление в сознании ребенка окрашено эмоционально, поэтому не только смысловая, но и аффективная составляющая присущи любому из представлений, закрепляющемуся в сознании детей. Более того, любое из представлений опосредовано опытом, конкретным действием или деятельностью детей, взаимодействием с окружающим миром. В связи с этим, при рассмотрении феномена образа семьи в сознании детей, в ходе реконструкции его для решения задач исследования, мы можем выделить в нем следующие компоненты:

- когнитивный компонент, как совокупность знаний и представлений ребенка о семье, родственных связях и ролях, о своем месте в семье, о семейных отношениях, об обязанностях членов семьи;

- эмоциональный компонент, отражающий отношение ребенка к семье (своей и как социальному институту), а также переживание своей семьи как ценности, переживания, связанные с событиями в семье, отношение к ним, отношение к членам семьи;

- действенный компонент, свидетельствующий об опыте внутрисемейного взаимодействия, о стремлении ребенка к общим семейным делам, о степени заинтересованности ими, о конкретных добрых семейных делах и о доле участия в них самого ребенка.

Все эти аспекты компоненты в целостном образе семьи оказываются взаимосвязанными и взаимодополняют друг друга. В то же время, каждый из компонентов может быть оценен через ряд параметров, позволяющих выявить «внутреннюю картину семьи», сложившуюся в сознании ребенка. Когнитив-

ный компонент может проявить себя в представлениях ребенка о семье, родственных связях и семейных ролях; в представлениях ребенка о своем месте в семейной системе; в представлениях об идеальной семье. Эмоциональный компонент найдет отражение в переживаниях, связанных с событиями в семье; в отношении к отдельным членам семьи; в степени значимости семьи для ребенка; в проявлениях и степени любви к членам семьи. Действенный компонент определится в желании участвовать в семейных делах; в реальной активности и степени участия ребенка в жизни семьи; в умении заботиться о членах семьи; в проявлениях ответственности за общее семейное дело.

При этом, для получения наиболее полных исследовательских данных целесообразно привлечь к исследованию не только детей разных возрастных групп, но и их родителей с тем, чтобы посмотреть, насколько родительская семья, ее образ жизни влияет на складывающийся в сознании ребенка образ семьи.

Особую актуальность это приобретает в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку, с одной стороны, в их семьях, как показывают исследования, нарушено функционирование семьи как целостной системы (В.В. Ткачева) [1]. С другой стороны, особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью, особая позиция, которую дети занимают в семье, условия гипер- или гипопеки препятствуют формированию у них полноценных представлений о семье, затрудняют или искажают адекватное отношение к членам семьи, часто не позволяют полноценно участвовать в жизни семьи, что осложняет их успешную социализацию и становление их личности.

Проследив формирование образа семьи в сознании детей в динамике, можно будет получить исследовательские данные о том, каким является образ семьи у детей с интеллектуальной недостаточностью в разные возрастные периоды, в чем его особенности, какие именно факторы оказывают наибольшее влияние на формирующуюся внутреннюю картину семьи у ребенка, чем отличается образ семьи детей с интеллектуальной недостаточностью от образа семьи их нормально развивающихся сверстников. Кроме того, изучение динамики образа семьи в сознании детей позволит наметить пути комплексной коррекционной работы, направленной как на формирование целостного и позитивного образа семьи в сознании детей с интеллектуальной недостаточностью, так и на построение конструктивных межличностных взаимодействий в их семьях, которые станут условием более успешной социализации детей, становления их сознания, смогут обеспечить более полную интеграцию в общество.

Литература:

1. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. - М.: Издательство «Книголюб», 2007. - 144 с.
2. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Э. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. - СПб.: Питер, 2008. - 672 с.

ГИПЕРАКТИВНЫЕ ДЕТИ: ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕЕ РЕШЕНИЯ

В задачи данного практического исследования входило рассмотрение интеллектуальных, психологических и психофизиологических особенностей детей дошкольного, младшего и среднего школьного возрастов с синдромом гиперактивности с целью выявления или отсутствия какой-либо закономерности и проведение коррекционных процедур с помощью занятий Айкидо.

Было обследовано 87 детей, средний возраст 11,7 лет, с диагнозом «Гиперактивность». Обследуемые набирались среди учащихся школы №451 Санкт-Петербурга и пациентов психофизиолога, проходящих психофизиологическую коррекцию. 46 детей с диагнозом «Гиперактивность» посещали индивидуальные занятия Айкидо (15 занятий) в оздоровительной школе «Икинакору-кан» у тренера, специализирующегося в области спортивной психофизиологии.

Всем испытуемым до и после занятий Айкидо предлагались следующие **психологические и психофизиологические тесты**: опросник, отражающий преобладание математических или гуманитарных задатков (авторская разработка), индекс напряжения (ИН) (Е.П. Ильин, 2005), тест Спилбергера-Ханина «Реактивная тревожность» (Ю.Л. Ханин, 1976), индивидуальное восприятие субъективного времени (А.Г. Смирнов, 1992), степень концентрации внимания (В.П. Дядечкин, 1990), артериальное систолическое и диастолическое давление, частота сердечных сокращений.

Занятия Айкидо были выбраны в связи с не агрессивностью этого вида восточного единоборства, применением в нем дыхательных практик и выработкой самоконтроля (М. Бартош и др., 1993; Магомедкасумова и др., 2009).

В результате опытно-экспериментального исследования была выявлена определенная особенность. У всех гиперактивных детей отмечались резко выраженные математические способности.

При психофизиологическом и физиологическом тестировании в фоновом измерении по методу Спилбергера-Ханина была выявлена высокая степень реактивной тревожности. Средний показатель степени тревожности составлял $52,7 \pm 1,2$ баллов. Индекс напряжения был $58 \pm 1,5$ баллов. Большое внимание при оценке состояния каждого участника уделялось тесту «индивидуальная минута», результат которого способность к адаптации. При первичном тестировании психологическое время школьников существенно отличалось от метрического ($39,3 \pm 2,5$ субъективной секунды). Время арифметического счета

двузначных чисел (сложение и вычитание), затраченное на правильный ответ до тренировки было $3,7 \pm 0,3$ секунд. Со стороны кардиореспираторной системы отмечались цифры артериального систолического давления $125,1 \pm 1,4$ мм ртутного столба, диастолического давления $73,0 \pm 1,4$ мм ртутного столба, частота сердечных сокращений составляла $76,0 \pm 1,6$ ударов в минуту.

После серии тренировок Айкидо достоверно ($p < 0,05$) фиксируется приближение исследуемых психофизиологических функций к норме. Средний показатель степени тревожности составляет уже $43,3 \pm 1,2$ баллов. Индекс напряжения $35,1 \pm 1,5$ баллов. Психологическое время испытуемых приближается к метрическому – $59,4 \pm 3,0$ субъективной секунды. Время арифметического счета двузначных чисел, затраченное на правильный ответ после тренировки, становится $2,7 \pm 0,8$ секунд. Цифры артериального систолического давления – $132,1 \pm 2,6$ мм ртутного столба, диастолического давления – $77,0 \pm 1,8$ мм ртутного столба, частота сердечных сокращений – $78,0 \pm 2,6$ ударов в минуту. Важно отметить небольшое повышение цифр артериального давления и частоты сердечных сокращений после достаточно интенсивной физической нагрузки, которые не выходят за границы нормы. Это говорит о запуске активных адаптивных физических процессов и о важности индивидуального подхода к каждому тренирующемуся в зависимости от его фоновой физической выносливости.

Вследствие гиперактивности страдают кратковременная память и адаптивное поведение. Поскольку неоспорим факт связи функций мозга и процесса обучения, то необходимы разработки нефармакологических методик, ориентирующихся только на эту группу учеников. Можно предложить динамическую лечебную физкультуру с элементами дыхательных практик, включающую в себя основы этико-нравственного воспитательного воздействия. Из ранее опубликованных данных (А.Б. Булгаков и др., 2008; Магомедкасумова и др., 2009) известно, что в процессе занятия восточным единоборством Айкидо, в коре головного мозга усиливается α -ритм, формируется вегетативный баланс за счет понижения активности симпатического отдела нервной системы, происходит синхронизация в работе центральных регулирующих отделов головного мозга.

После проведенной серии занятий у детей улучшились внимание, кратковременная память, концентрация. Понижились тревожность, возбудимость и двигательная активность. Уменьшилась агрессивность, повысились коммуникативность и восприимчивость. Дети стали более послушны, повысилась успеваемость, что подтверждается оценками в школьных дневниках, поставленных учителями, не знающими о происходящем эксперименте.

Таким образом, занятия оздоровительным психофизиологическим направлением школы Айкидо «Икинакору-кан» улучшают обучаемость школьников и позволяют снижать симптоматику гиперактивности.

Литература:

1. Бартош М., Вудман Р. Айкидо – исцеляющее искусство // Боевое искусство планеты, 1993. – № 8-10. – С.64-66.
2. Булгаков А.Б., Булгакова О.С. и др. Актуальность реабилитационно-адаптивных спортивных практик в сохранении психофизиологического здоровья нации // Журнал «Научных публикаций аспирантов и докторантов», 2008. – №4. – С. 172-174.
3. Дядичкин В.П. Психофизиологические резервы повышения работоспособности. – Минск: Высшая школа, 1990. — 120с.
4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер. 2005. 411с.
5. Магомедкасумова О.Н., Булгаков А.Б., Булгакова О.С. Всероссийская научно-практическая конференция “Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения”, Астрахань 19–20 ноября 2009, С. 158-161.
6. Смирнов А.Г. Оценка субъективной секунды при помощи теста «Индивидуальная минута» // Журнал высшей нервной деятельности, 1992. – Вып. 5.– С.1035-1038.
7. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Л.: ЛНИИФК. –1976. – 19с.

М.Г. Ивлева
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Современная система образования предъявляет высокие требования к уровню информационной грамотности обучающихся, в том числе и обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

В настоящее время существуют различные концепции информационной грамотности, однако наиболее распространенным является понимание информационной грамотности как совокупности умений и навыков школьника, позволяющих ему осуществлять поиск, отбор, переработку, оценку информации, а также создавать новую информацию и обмениваться ей (Д.С. Данилкина, 2014).

Планируемые результаты освоения умений и навыков работы с информацией зафиксированы в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). В частности, среди метапредметных результатов освоения образовательной программы определены: использование различных способов по-

иска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета (ФГОС НОО, 2009).

Активный, поисково-исследовательский характер процесса обучения в школе требует постоянного обращения к различным источникам информации, в том числе и к Интернет-ресурсам; переработки большого количества материала в процессе подготовки сообщений, докладов, составления презентаций; структурирования фактов, понятий в рамках работы над проектами.

Согласно имеющимся исследованиям (О.Е. Грибова, 2016; М.Н. Русецкая, 2007), структура речевого дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обуславливает различные трудности восприятия, понимания, переработки текстовой информации. В частности, у данной категории детей оказываются недостаточно сформированными умения и навыки компрессии текста, механизмы антиципации, рецепции, ассоциирования; наблюдается низкая активность при анализе информационного поля текста. В связи с чем для обучающихся с ТНР будет важно целенаправленное развитие умений и навыков, обеспечивающих становление информационной грамотности, а именно таких умений, как: отбор необходимых данных; ранжирование информации по степени новизны и значимости; композиционно-смысловой анализ; критическая оценка, структурирование, обобщение, представление информации в различных формах (схема, таблица, кластер, знаки). Вместе с тем, на логопедических занятиях большинство заданий на материале текстов носит, как правило, репродуктивный характер. От школьников требуется подробно или сжато воспроизвести прочитанное, ответить на вопросы, проанализировать смысл отдельных слов и словосочетаний.

Для формирования умений и навыков активной работы с текстовой информацией продуктивными могут быть приемы технологии развития критического мышления, которые предполагают вариативные способы переработки информации как в процессе чтения текста, так и до, и после чтения. Специфика их реализации подробно описана в методической литературе (И.В. Муштавинская, 2014). Приведем в качестве примера ряд приемов, охарактеризовав возможности их использования на логопедических занятиях.

1. «Верные-неверные утверждения»: до чтения текста логопед просит учащихся предположить, верны ли утверждения, данные в таблице, и поставить соответствующий знак (знак «+» - утверждение верно; знак «-» - неверно). После чтения текста необходимо проверить свои предположения.

2. «Бортовой журнал»: логопед просит детей до чтения текста записать в левую графу таблицы то, что они уже знают по теме текста; после чтения текста заполнить правую графу таблицы, записав, какую новую информацию

они узнали из прочитанного. После этого необходимо связать содержание двух граф в процессе обсуждения.

3. «Инсерт»: логопед просит детей прочитать текст про себя и во время его чтения расставлять на полях условные знаки, а после прочтения текста заполнить таблицу, где значки станут заголовками граф таблицы. В таблицу тезисно заносятся сведения из текста. Школьникам могут быть предложены несколько вариантов пометок: два значка: «+» - новое/интересное и «✓» - уже знал; три значка: «+» - новое/интересное, «✓» - уже знал, «?» - есть вопросы.

4. «Кластеры»: логопед просит детей выделить основные смысловые единицы текста, графически изобразить их, указать взаимосвязь между ними с помощью стрелок.

Подобные приемы кроме очевидного образовательного и развивающего значения имеют большой потенциал для коррекции нарушений внимания, памяти, мыслительных операций у обучающихся с ТНР.

Учитывая специфику вышеперечисленных приемов, их целесообразно проводить не только на материале художественных текстов, а также на материале текстов других стилей и жанров, доступных детям школьного возраста (статьи из энциклопедий для школьников по разным областям знаний, словарные статьи, научно-популярные материалы из периодических изданий для школьников, из справочных пособий к учебным предметам).

Приемы технологии развития критического мышления позволяют целенаправленно развивать умения и навыки работы с текстовой информацией из различных источников, в том числе и из Интернет-ресурсов, что способствует становлению информационной грамотности обучающихся, обеспечивает достижение метапредметных результатов обучения.

Литература:

1. Данилкина Д.С. Формирование информационной грамотности младших школьников в образовательном процессе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2014. - № 3-2. - С. 178-181.
2. Грибова О.Е. Становление текстовой компетенции у обучающихся с общим недоразвитием речи (аспект понимания фактуальной информации текста): этапы и закономерности // Специальное образование. - 2016. - № 2. - С. 15-25.
3. Муштавинская И.В., Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. - 2-е изд. – СПб.: КАРО, 2014. - 140 с.
4. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников анализ речевых и зрительных причин: монография. СПб.: КАРО, 2007. – 191с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Ред. А.А. Казакова. – 6-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

В образовательном процессе современной начальной школы большое внимание уделяется формированию метапредметных результатов обучения. В их число входит и формирование текстовой компетенции, которая обеспечивает усвоение программы ребенком и реализацию его потенциальных возможностей.

Текстовая компетенция является объектом изучения в психологии, психолингвистике, педагогике. Обучение детей письму как виду репродуктивной поэтапной и многоуровневой деятельности предполагает формированию текстовой компетенции. Мы придерживаемся точки зрения О. Е. Грибовой, рассматривающей текстовую компетенцию как набор средств, действий и правил, которые реализуются в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования вербальных единиц с одного уровня на другой при понимании чужих текстов и создании собственных[1].

Компетенции представляют собой внутренние, потенциальные новообразования (знания, представления, программы, алгоритмы и др.) и проявляются в готовности человека актуализировать имеющийся опыт для решения разного рода задач.

В исследованиях последних лет текстовая компетенция рассматривается как сложное многогранное лингвистическое явление. Для нашей работы имеет значение предложенная М. Я. Дымарским структура текстовой компетенции [2]. В начальной школе формируются следующие ее компоненты: 1) умение составлять разные виды плана: картинный, на основе ключевых слов или символов, цитатный; 2) способность анализировать и делить текст, а именно: выделять тему, микротемы / подтемы, устанавливать между ними иерархию; 3) умение связно излагать текст, что предполагает владение языковыми средствами с целью создания взаимосвязей между элементами содержания; 4) умение создавать целостный текст на основе знания жанрово-стилистических и языковых средств дискурса; 5) умение контролировать и оценивать продуцирование (диктант) или воссоздание (изложение, сочинение) текста.

Текстовая компетенция основана на текстовой деятельности, которая рассматривается как деятельность, направленная на приобретение текстовых умений и навыков и передачу идей, знаний и представлений, ценностных

ориентаций, норм и образцов поведения в деятельности[3]. На каждом этапе школьного обучения имеет свой состав.

В отечественной специальной литературе указывается, что недостаточное развитие психических функций при общем недоразвитии речи (ОНР), а также при нарушениях письма у детей, подростков и взрослых на фоне органического поражения головного мозга негативно влияет на составляющие текстовой компетенции, приводя к нарушению построения текста на отдельных уровнях. В исследованиях приводятся данные о недоразвитии / нарушении разных составляющих письма у школьников с дисграфией, а также отмечаются тенденции увеличения количества специфических и систематических ошибок по мере возрастания самостоятельности написания, соответственно, диктанта, изложения, сочинения [4,5,6,7].

В психолингвистических работах, посвященных многоаспектному изучению письменного текста, анализируется его статус, свойства, внешняя структура и смысловая организация у школьников данной категории[5,7]. Однако число таких работ незначительно. Остается недостаточно исследованным качественное своеобразие этапов порождения разных видов текста, в основе которых лежат сложные механизмы, связанные с сохранением и переработкой невербального материала, а именно образов и «первоначальных» значений слов (на смысловом и семантическом уровнях). Например, процессы запоминания и воспроизведения вербального материала в диктанте на основе выделения специфической информации заданного образца, ее переработки, осмысления, понимания и воспроизведения. Для воссоздания цельных и связных текстов изложений, создания текстов сочинений особую значимость приобретают процессы, обеспечивающие неязыковой и языковой уровни самостоятельного построения текста.

Реализация таких операций опирается на сформированность компонентов текстовой деятельности: восприятия, понимания, интерпретации, создания, воспроизведения текста.

Несмотря на признание всеми учеными необходимости изучения текстовой компетенции детей с речевой патологией, до сих пор нет единого подхода к ее рассмотрению в письме младших школьников с дисграфией.

Разработанная нами методика констатирующего эксперимента включает тексты диктантов, изложений и сочинений разных композиционно-речевых форм художественных произведений (повествование, описание, рассуждение). Анализ выполнения таких работ позволяет определить особенности восприятия и понимания высказывания (например, текста диктанта или будущего изложения), умения проводить структурно-смысловой анализ

изложения и сочинения (свертывание и развертывание содержательной информации художественного произведения). Школьники осуществляют полный лингволитературный анализ текста, который включает все его составляющие (структурно-смысловой, стилистический и типологический).

Методика констатирующего эксперимента позволяет изучить следующие компоненты текстовой компетенции. 1. Умение воспринимать текст, определять его тему и основную мысль, озаглавливать текст, определять микротемы с учетом их последовательности и смысловой взаимосвязи, выделять изобразительно-выразительные средства, находить ошибки, недочеты. 2. Умение воспроизводить текст, составлять план, излагать текст в письменной форме, редактировать. 3. Умение образовывать текст, создавать собственные тексты разных типов, стилей и жанров.

Исследование восприятия, понимания и репрезентации вторичного текста дает возможность углубить научные представления о симптоматике и механизмах недоразвития текстовой компетенции (неязыкового и языкового уровней) у младших школьников с ОНР при разных видах дисграфии, уточнить характер взаимосвязи между составляющими текстовой компетенции и видом дисграфии, определить особенности текстовой компетенции у детей данной категории.

Литература:

1. Грибова О.Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О.Е. Грибова. - М.: Ленанд, 2014. - 320 с.
2. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале прозы XIX–XX вв.).- М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 328 с.
3. Бурцева Е.В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5-х классов // Вестник ТГПУ. -2012. -№ 10 (125). - С.205-210.
4. Калягин В.А. Ошибки в письме как показатель функциональной организации письменной речи: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Л., 1981.-16 с.
5. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. - Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. - 224 с.
6. Левина Р.Е. О влиянии общего недоразвития речи на усвоение письма // Нарушения речи и письма у детей: Избр. труды.-М., 2005.- С. 61–70.
7. Яковлев С.Б. Аграмматизмы на уровне связных текстов в письме учащихся специальной школы V вида // Технологии коррекционно-образовательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Мой опыт: Сборник материалов. - М.,2015. - С. 211– 219.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОНР

У многих детей с системным недоразвитием речи при неврологическом обследовании выявляются различные, обычно не резко выраженные двигательные нарушения, которые характеризуются изменениями мышечного тонуса, нарушениями равновесия, координации движения, снижением кожной и мышечной чувствительности. Отмечается также выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией.

Движения детей с общим недоразвитием речи отличается неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Неловкость движений дошкольников обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Они ходят неуклюже, шаркая ногами. С трудом овладевают такой детской забавой, как прыгалки. Нередко предметы непроизвольно выпадают из их рук.

Такие учёные, как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия изучили и подтвердили взаимосвязь общей и речевой моторики. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.

Коррекция особенностей моторного развития детей с ОНР, осуществляется путем специальных упражнений и общепринятых способов физического воспитания. В эти занятия могут входить разные виды упражнений: физкультминутки, подвижные игры, дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика, массаж и самомассаж, психотерапия, музыкотерапия. В систему занятий можно включить нетрадиционные методы, имеющие различные цели: соединение личности и природы, развитие процессов дыхания, обоняния (ароматерапия), улучшение общего самочувствия ребенка, элементы лечебной физкультуры. Применение таких методов позволит достигнуть необходимого уравнивания нервных процессов, а также содействовать коррекции звукопроизношения, улучшению координации и регуляции мышечных усилий с функциями различных анализаторов организма ребенка.

Лечебная физкультура - это комплекс упражнений, который больше напоминает йогу, потому что выполняется плавно, не спеша. В основе лечебной физкультуры лежит использование основной функции нашего организма –

это движение. Весь комплекс представляет собой подобранные упражнения в сочетании с правильным дыханием. Она еще выполняет воспитательную роль:

- ребенок получает некоторые гигиенические знания;
- лучше узнает окружающий мир;
- учится соотносить себя с окружающим миром.

Упражнения ЛФК:

- способствуют гармоничному развитию опорно-двигательного аппарата;
- правильно формируется осанка;
- укрепляются мышцы спины;
- при наличии асимметрии осанки происходит коррекция.

ЛФК – это комплекс, который может не допустить нарушения осанки. Лечебная физкультура развивает выносливость, силу, улучшает координацию движений.

Также благодаря ЛФК:

- укрепляется иммунитет;
- организм становится менее восприимчивым к различным возбудителям заболеваний;
- ребенок лучше адаптируется к школе;
- нормализуется работа всего организма;
- улучшается сон и аппетит.

Особенно нуждаются дети в ЛФК при заболеваниях опорно-двигательного аппарата. Но необходима предварительная консультация специалиста, чтобы подобрать эффективный комплекс.

Важно придерживаться последовательности и систематичности обучения в соответствии с двигательными возможностями детей, уровней их подготовки, не слишком усложняя, но и не занижая содержание упражнений и требований к качеству их выполнения; учитывать не только достигнутый детьми уровень двигательных умений, но и предусматривать повышение к ним требований.

Основные задачи коррекционной работы с детьми:

1. Научить детей ходить в определённом направлении (по прямой, по кругу) под заданный ритм.
2. Научить детей подниматься на 2-3-4 ступеньки, сначала с помощью взрослых, а затем самостоятельно.
3. Научить детей спускаться с лестницы шагом, а затем небольшими прыжками.
4. Научить детей стоять попеременно на правой (левой) ноге.
5. Научить детей подпрыгивать на двух ногах, затем на правой, левой ноге.

6. Научить детей попеременно вставать, приседать под счёт.
7. Научить детей поднимать руки вверх, вперёд, в стороны, на пояс; вытягивать руки вперёд; отставлять ногу в сторону; опускать голову вниз; наклонны вперёд в сторону, назад; левую руку к плечу, правую – на голову; выставить правую ногу вперёд, на пятку, на носок. Имеются в виду дети, у которых в структуре общего недоразвития речи выраженным является дизартрический синдром.
8. Научить детей ловить мяч двумя руками, одной рукой.
9. Научить детей ловить мяч после удара по полу, по стене.
10. Научить детей ловить мяч после нескольких ударов об пол (удары об пол левой, правой рукой с попеременным чередованием).
11. Научить детей катать мяч по полу с попаданием в заданную цель (ворота).
12. Научить детей перекатывать (перебрасывать) мяч с одной руки на другую.
13. Научить детей передачам мячей с небольшого расстояния в шеренгах.
14. Научить детей расстёгивать и застёгивать пуговицы на пальто, платье, кофточке, штанишках (затем перейти к кукольным вещам).
15. Используя ленты, а потом верёвочку, научить детей завязывать и развязывать узел, бант.
16. Научить детей сжимать и разжимать кулаки.
17. Научить детей сильно сжимать одну руку другой, пожимать папину, мамину руку.
18. Научить детей поочерёдно сгибать и разгибать пальцы правой, левой руки, делать решётку из пальцев.
19. Научить детей поочерёдно соединять большой палец и указательный, средний, безымянный, мизинец.
20. Научить детей ритмично выполнять движения «ладонь – кулак – ладонь».

Все упражнения по ЛФК можно подразделить на группы: активные движения; статические на удержание позы; пассивные. Отличается и характер упражнений, они бывают: дыхательные, расслабляющие, растягивающие, корригирующие, координационные.

Таким образом, если вовремя помочь ребенку, используя все способы развития, активизации речи, многие проблемы можно решить. Заботиться о своевременном развитии речи ребенка необходимо с первых недель его жизни: развивать слух, внимание, разговаривать, играть с ним, развивать его двигательные умения.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Информатизация современного общества, постоянный рост количества пользователей Интернета актуализируют проблему влияния современных компьютерных технологий на психофизическое состояние и личностное развитие человека. Наряду с несомненным положительным значением использования компьютерных технологий, исследователи выделяют возможные негативные последствия их использования, появление новой формы зависимости человека – интернет-зависимости. Интернет-зависимость связывают с различными нарушениями физического и психического здоровья человека: расстройствами нервной системы, повышенным беспокойством и раздражительностью, дефицитом внимания и гиперактивностью, рассеиванием и трудностями концентрации внимания и пр. В качестве поведенческих особенностей интернет-зависимых людей выделяют характерные поведенческие особенности: пренебрежение собственным здоровьем и личной гигиеной, резкое сокращение длительности сна, нарушение режима питания и др., что приводит к снижению общей физической активности (Дрепа М.И., 2010; Жичкина А.Е., 2007; Kimberly S. Young, 2004 и др.). Особое внимание исследователи феномена интернет-зависимости уделяют подрастающему поколению. По имеющимся данным каждый седьмой подросток в возрасте от 12 до 17 лет проводит в Сети почти треть своей жизни (Солдатова Г.В., Олькина О.И., 2015). В то же время сегодня практически отсутствуют исследования интернет-зависимости детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые являются активными пользователями сетевых компьютерных технологий.

Проведенное нами исследование направлено на изучение риска и специфики интернет-зависимости у старших школьников с ОВЗ. Выборку исследования составили 40 человек в возрасте от 14 до 18 лет (20 школьников с ОВЗ – учащиеся с нарушением зрения и задержкой психического развития (ЗПР) и 20 нормально развивающихся школьников). В исследовании использовались опросник А. В. Тончевой «Диагностика киберкоммуникативной зависимости», направленный на выявление степени компьютерной зависимости человека и методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот, направленная на изучение стадий формирования компьютерной зависимости человека. Для получения дополнительной инфор-

мации, необходимой для качественного анализа полученных количественных показателей был проведен анкетный опрос школьников, направленный на изучение их опыта нахождения в сети Интернет.

Результаты изучения риска компьютерной зависимости показали, что большинство школьников находятся на разных стадиях возможной компьютерной зависимости. Стадия риска характерна для 35% слабовидящих школьников, 23% школьников с ЗПР, 20% нормально развивающихся школьников. На стадии чрезмерной увлеченности компьютерными технологиями, которая может рассматриваться как потенциальная возможность формирования зависимости от сети Интернет, находятся 56% школьников с нарушением зрения, 59% школьников с ЗПР, 60% нормально развивающихся старших школьников. Лишь небольшое количество подростков разных групп показали отсутствие риска формирования интернет-зависимости или предпосылок для ее возникновения (9% слабовидящих школьников, 18% школьников с ЗПР и 20% нормально развивающихся школьников). Результаты изучения киберкоммуникативной зависимости (опросник А. В. Тончевой) показали наличие высокой и средней ее степени у 65% школьников с нарушением зрения и 35% подростков с ЗПР. Для нормально развивающихся старших школьников характерна средняя степень кибер-зависимости, которая была выявлена у 40% опрошенных.

Результаты анкетного опроса показали, что Интернет активно используется школьниками для учебной деятельности – подготовка докладов, рефератов и пр., поскольку сегодня Интернет является одним из инструментов образования. Помимо учебной деятельности, прослушивания музыки, просмотра развлекательной информации все школьники используют Интернет в целях коммуникации. При этом в сетевое взаимодействие вовлечено наибольшее количество подростков с нарушением зрения (87%) и нормально развивающиеся школьники (56%). В группе учеников с ЗПР таких всего 13%, но они в большей степени интересуются развлекательными сайтами и сайтами знакомств (25%), которые посещают только 9% слабовидящих школьников, а нормально развивающиеся дети не посещают.

Показателями интернет-зависимости являются ежедневное посещение и бесперывное нахождение в сети Интернет более 2 часов в сутки, а также некоторые эмоциональные и поведенческие характеристики (Тончева А.В., 2013). Данные опроса показали, что 43% школьников с нарушением зрения, 68% школьников с ЗПР и 68% нормально развивающихся подростков проводят в сети Интернет более пяти часов в день. В результате интенсивного использования компьютерных технологий учащиеся отмечали некоторые проблемы со

здоровьем и эмоциональным состоянием. Так, 20% слабовидящих школьников отмечали сухость, жжение глаз, беспокойный сон (20%) и боли в спине (10%), боль в кистях рук (5%). При невозможности выхода в Сеть подростки отмечают эмоциональный дискомфорт, чувство беспокойства (50% нормально развивающихся, 60% слабовидящих школьников, а также 10% школьников с ЗПР) и повышенную раздражительность (20% слабовидящих школьников, 13% школьников с ЗПР).

Проведенное исследование показало наличие риска возникновения компьютерной зависимости у всех школьников. Очевидно, что интенсивное общение в сетевом пространстве обусловлено стремлением удовлетворить потребности, характерные для детей данного возраста – потребность в общении, расширении социальных контактов, самоутверждении, признании и пр. В то же время чрезмерная увлеченность общением в сетевом пространстве может создавать повышенный риск формирования их зависимости от сети Интернет. Данная тенденция более выражена у школьников с ОВЗ, испытывающих проблемы в социальном взаимодействии из-за наличия сенсорных и интеллектуальных дефектов. С одной стороны, Интернет дает возможность школьникам компенсировать и преодолеть препятствия и барьеры, возникающие в реальном межличностном взаимодействии; анонимность общения в сетевом пространстве дает большие возможности для самопрезентации, позволяет скрыть недостатки собственной внешности, наличие дефектов и некоторые свойства характера, создавать новые образы «Я», отражающие качества, одобряемые социальным окружением в реальной жизни. С другой стороны, чрезмерная вовлеченность в сетевое взаимодействие создает риск отвлечения от реальной физической и социальной среды, учебной и других видов деятельности, что, в конечном итоге, создает повышенный риск социальной дезадаптации. Кроме того, возможность осуществления подростками анонимных социальных взаимодействий, бесконтрольное использование некоторых сайтов, в частности сайтов знакомств, может создавать угрозу безопасности школьников, которые не осознают негативных последствий своих онлайн-действий в сети – риск онлайн-агрессии, возможных сексуальных домогательств в сети, виктимизации личности, особенно у подростков с когнитивными нарушениями. Полученные данные актуализируют необходимость целенаправленной работы по профилактике интернет-зависимости подростков, а также необходимость дальнейшего изучения социально-психологических детерминант ее формирования у школьников с ограниченными возможностями здоровья.

ПРОБЛЕМЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

В настоящее время, когда вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ОВЗ, актуализируются вопросы поиска нового содержания, форм и методов воспитательно-образовательного процесса, нацеленного на формирование ребенка как личности, готовой к жизни в меняющемся мире.

Человечество имеет опыт создания приоритета здоровья в обществе. Прекрасный пример того Древняя Греция, воспитательная система в которой была основана на идее гармоничного развития человека. Каждый равноправный гражданин в этой стране должен был заниматься спортом, если он рассчитывал играть какую-либо роль в своем государстве. Современное физическое воспитание предполагает не только формирование различных двигательных умений и навыков у младших школьников с нарушениями речи, но и ознакомление со спортивными играми и упражнениями, приобщение к ценностям здорового образа жизни. Отличительная черта физического воспитания детей младшего школьного возраста – это органическая связь с познавательным развитием, которое предполагает формирование представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Развитие – это сложный процесс движения от простого к сложному; от несовершенного к совершенному; движение по восходящей траектории от старого качественного состояния к новому.

Благодаря различным видам деятельности, и, прежде всего игре, память ребенка с нарушениями речи становится произвольной и целенаправленной. Он сам ставит перед собой задачу запомнить что-то для будущего действия, пусть не очень отдаленного. Перестраивается воображение: из репродуктивного, воспроизводящего оно становится предвосхищающим. Ребенок способен представить в рисунке или в уме не только конечный результат действия, но и его промежуточные этапы. С использованием правильной речи ребенок начинает планировать и регулировать свои действия. Формируется внутренняя речь.

В настоящее время в образовательных учреждениях в подавляющем большинстве случаев можно встретиться с уроками по физической культуре,

связанными доминантно только с реализацией двигательной активности детей. Однако вся система физического воспитания должна быть направлена на то, чтобы наряду с решением оздоровительных задач решать и чрезвычайно важные задачи формирования знаний младших школьников с нарушениями речи в области физической культуры. Интеллектуальный компонент физической культуры определяется содержанием физкультурных знаний школьника с ОВЗ.

Хотелось бы напомнить одну древнюю китайскую поговорку: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». Только через действие ребёнок сможет познать многообразие окружающего мира и определить собственное место в нём.

Эффективность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от правильной организации физкультурно-оздоровительной работы; при этом особенно важно рационально чередовать разные виды деятельности с активным отдыхом: спортивные праздники, совместные праздники с родителями, физкультурные досуги, развлечения, походы. Активный отдых в комплексе с другими воспитательными средствами закладывает основы гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Различные физкультурные мероприятия способствуют формированию у детей выносливости, смекалки, ловкости, умения жить в коллективе, усиливают интерес к физическим упражнениям, двигательной активности, приобщают к спорту и здоровому образу жизни.

На досугах, праздниках дети, с одной стороны, закрепляют, совершенствуют умения и навыки, полученные на занятиях, а с другой – в интересной, увлекательной форме знакомятся с праздниками и связанными с ними традициями, расширяют кругозор в области спорта.

Таким образом, одним из средств ознакомления младших школьников с нарушениями речи с физкультурно-оздоровительными мероприятиями является участие самих детей в соревнованиях, организуемых на физкультурных досугах и праздниках. Это способствует воспитанию у них не только интереса, уважения к спорту и спортсменам, но и вызывает желание стать членом этой замечательной команды сильных, быстрых, выносливых, красивых и здоровых людей. Физическая культура вводит ребёнка в мир общечеловеческих ценностей и органично связывает их с ценностями самого ребёнка. Приобщение к миру спорта позволяет актуализировать знания и представления ребёнка в его собственном реальном мире, открывает путь развития побуждений, что рождает новые возможности.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Старший дошкольный возраст ребенка в возрастной психологии обозначается как переходный или «кризис семи лет» [3]. Центральным психическим новообразованием дошкольного возраста Л.С. Выготский считал «обобщенные переживания», которые выражаются в обобщённом восприятии действительности, в произвольном поведении, сформированности ощущения пространства и времени. У такого ребенка в конечном итоге появляется психологическая готовность к обучению в школе [4].

Психологическая готовность к обучению в школе – это сложно-комплексная структура, представляющая собой определенный уровень психологического развития ребенка, при котором есть возможность успешно усваивать школьную программу [2,3,4,5,7].

Многие исследователи, такие как Д.Б. Эльконин, А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер, Н. И. Гуткина сходятся во мнении, что такой компонент готовности к обучению в школе, как мотивационная готовность представляет собой многокомпонентное образование, важным показателем которого являются мотивы, побуждающие ребенка к учению [2,3,4,5,7]. Важным является вопрос о становлении мотивации в онтогенезе: к 4-5 годам у детей начинает формироваться самооценка и представления о своих способностях, к 6 годам - «способность» оценивать причины успеха или не успеха. На этом основании в старшем дошкольном возрасте у большинства детей возникает внутренняя, мотивационно-личностная готовность к обучению, которая составляет центральное звено общей психологической готовности к переходу в следующий возраст [2,3,4,5,7].

Актуальность проблемы мотивационной готовности обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у первоклассников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов. Поступление в школу знаменует собой смену социальной позиции ребенка дошкольника и принятию нового статуса - школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками положение в обществе [1,2].

У детей с ОНР из-за позднего начала развития речи, низкой речевой активности и понимания речи, бедности словарного запаса страдают познавательные процессы (мышления, внимания, память) [8,9]. Дети с ОНР испытывают трудности общения со сверстниками, избегают общих игр,

особенно сюжетно-ролевых. У детей с ОНР в начале школьного обучения преобладают игровые мотивы, отсутствует интерес к учебе, затруднена адаптация к учебным требованиям [8]. Недостатки психологической готовности, а именно мотивационного компонента приводит к той или иной форме «социальной дезадаптации» и неуспеваемости первоклассника с ОНР.

Целенаправленное и системное формирование мотивационной готовности детей с ОНР обладает большими потенциальными возможностями для развития познавательных процессов у детей и позволяет им успешно адаптироваться к новой роли — роли школьника. Поэтому решение проблемы формирования мотивационной готовности детей с ОНР к школьному обучению является на сегодня актуальным.

Целью нашего исследования является выявление специфики мотивации к школьному обучению у детей с ОНР. Одной из основных задач является сравнительное экспериментальное изучение специфики мотивационной готовности детей с ОНР и их сверстников с нормальным речевым развитием.

Для реализации поставленной цели и задачи было проведено сравнительное исследование мотивационной готовности детей с ОНР и нормальным речевым развитием. В исследовании принимали участие 58 детей от 6,5 до 7 лет: 31 ребенок с общим недоразвитием речи II и III уровней и 27 детей с нормальным речевым развитием.

Для изучения мотивационной готовности были использованы пять методик: «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению»; беседа по выявлению внутренней позиции школьника; стандартная беседа Т.А. Нежновой; «Определение мотивов учения»; тест мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. Венгера.

По заключению логопедов были выделены две группы детей с ОНР. Дети первой группы (ОНР 2) для общения пользовались главным образом общеупотребительными словами, но в искаженном виде. У них наблюдался ограниченный словарный запас и недостаточной уровень словесных обобщений. Дети второй группы (ОНР 3) пользовались развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, что затрудняло свободное общение с ними [13,14].

В результате проведенного исследования нами было выявлено, что дети с ОНР не готовы принять на себя роль школьника, у них недостаточно сформировано желание идти в школу, слабо выражено желание учиться.

Анализ экспериментальных данных позволил распределить детей по уровням сформированности мотивации к школьному обучению. В группу с низким уровнем сформированности мотивации (от 10 до 30 баллов) попали

68% детей с ОНР и 15% детей с нормальным речевым развитием: у них доминирует выраженный внешний-атрибутивный мотив поступления в школу, не прослеживается желание идти учиться, преобладает игровая деятельность. В группу со средним уровнем сформированности мотивации (от 31 до 46 баллов) попали 32% детей с ОНР и 56% детей контрольной группы: у них прослеживается желание учиться, занять новое для себя социальное положение ученика, хотя все еще присутствует внешний-атрибутивный мотив поступления в школу, начинает зарождаться внутренняя позиция школьника. В группу с высоким уровнем сформированности мотивации (от 47 до 60 баллов) попали только 30% детей с нормальным речевым развитием: у них сформирована мотивация к школьному обучению, присутствует внутренняя позиция школьника, выражено желание учиться, они готовы занять новое социальное положение ученика, способны следовать правилам и обязанностям, которые появляются при поступлении в школу, преобладает учебная деятельность.

На основании результатов, полученных в данном исследовании, можно утверждать, что мотивационная готовность к обучению в школе у детей с ОНР ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием, что обусловлено особенностями развития всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической) у детей с ОНР, низким уровнем умений понимать и пользоваться языком.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: МГУ, 1992.
2. Венгер А.Л. Психологическая готовность ребенка к школе // Вопросы психологии. - 1984. -№ 4.
3. Выготский Л.С. Детская психология / Собр.соч. в 6 т. – М.: Директ-Медиа, 2008
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: МГУ, 1996.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - М., Изд-во: «Наука», 2002.
6. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М.: МГУ, 2005.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего проф. образования. - М.: Академия, 2011.
8. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Изд-во «Просвещение», 1967.
9. Шумская Н.А. Взаимосвязь нейропсихологических радикалов с интеллектуальным развитием детей с ЗПР дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Вестник Санкт-Петербургского Университета. Сер 12, Вып.2, 2013.

ЭКОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В разное время проблемы внутрисемейных отношений изучались А.В. Петровским, А.И. Захаровым, И.М. Балинским, В.Н. Мясищевым, В.В. Ткачевой и др. Общеизвестно, что внутрисемейный психологический климат определяется различными параметрами взаимодействия: восприятием родителями ребенка, уровнем контроля и эмоционального принятия ребенка родителями и т.д.) (Н.А. Никулина, 2008). Семейная социализация закладывает прочную основу самостоятельной жизни ребенка в будущем, а также снижает риск социальной дезадаптации.

Роль семьи в развитии ребенка с ОВЗ приобретает решающий вес и значение. Исследование В.В. Ткачевой (2014) убеждает нас, что семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, – это реабилитационная структура, обладающая обширными потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. В семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, обычно доминируют две модели воспитания:

- «сотрудничество», означающее контакт и помощь родителя ребенку. Может включать неправильные типы воспитания: гиперопеку, авторитарную гиперсоциализацию, симбиоз.

- «отказ от взаимодействия», свидетельствующее об отвержении ребенка самыми близкими людьми. Может отягощаться неправильными типами воспитания: гипоопекой, «эмоциональным отвержением» или типом «маленький неудачник» (В.В. Ткачева, 2014).

Появление в семье ребенка с отклонениями в развитии увеличивает риск возникновения искажений в подсистеме детско-родительских отношений, в формировании адекватной родительской позиции, стиля воспитания. Установлено, что психическая депривация родителей, вызванная нарушениями в развитии ребенка, оказывается более глубокой в том случае, если они сами психически здоровы и не имеют психофизических дефектов.

В семье, в которой родился ребенок с нарушениями развития, ценностные ориентации и мотивационные установки родителей смещаются и деформируются. Репродуктивные установки супругов и их ожидания в отношении ребенка вступают в конфликт с установками социальной среды. Этот внутренний конфликт окрашивается негативными эмоциональными переживаниями, которые отражаются на психическом состоянии ребенка.

К сожалению, большинство родителей, имеющих нетипичного ребенка, моделируя ближайшее и далекое будущее, нереалистично подходят к оценке его действительных возможностей, не учитывают особенностей индивидуального развития. Малая часть родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья планируют на ближайшее время его достижения и навыки адекватно реальной динамике развития (Е.В. Хорошева, 2010).

Дети испытывают потребность в постоянных эмоционально-положительных контактах с родителями. В случае недостаточности или неадекватности детско-родительского общения имеет место феномен «переориентации» аффилиативных чувств детей на тех, кто находится в этот момент или длительно рядом с ними, т.е., контакты с родителями замещаются контактами с другими людьми. Из-за этого взаимодействие детей с социальной средой без родительской любви и поддержки может приобретать неадекватные формы и ведет к возникновению коммуникативных проблем в виде отгороженности, тревожности, агрессии.

Исследования многих крупных ученых (Т.Г. Горячева, И.А. Солнцева, М.Н. Гуслова, Т.К. Стуре, и др.) были нацелены на изучение проблем межличностных и в том числе отношений в семьях детей с ОВЗ. Однако в современной специальной психологии далеко не все аспекты психологического климата семей, воспитывающих детей с ЗПР, остаются изученными в полной мере. Особую остроту проблеме придает многочисленность и полиморфность группы детей с интеллектуальной недостаточностью.

Особое напряжение и повышенное внимание у родителей детей с задержкой психического развития вызывают проблемы, связанные с усвоением учебного материала, личностная незрелость, патология поведения и соматической сферы, трудности коммуникативного характера, высокая возбудимость и гиперактивность детей (В.В. Ткачева, 2014).

Осуществленные ранее учебно-исследовательские работы позволили предположить, что к распространенным конструктивным родительским паттернам можно отнести сбалансированный уровень опеки, ровное положительное эмоциональное отношение к ребенку, позитивное восприятие ребенка, направленность на сотрудничество. Процент таких семей, где воспитывались дети в возрасте 7-9 лет с ЗПР варьировал в диапазоне 29-34% (С.В. Флоринская, 2009).

К сожалению, нарушения стилей семейного воспитания имели место в оставшихся 66-71% семей, участвовавших в исследовании. Среди нарушений выделяется гиперпротекция, когда родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, воспитание является центральным делом для родите-

лей. Это нарушение оказалось доминирующим (50-78%) во всех семьях кроме полных семей, воспитывающих ребёнка без интеллектуальных нарушений (в которых лишь в 16% случаев гиперпротекция имеет место).

Обращает на себя внимание тот факт, что дети с ЗПР ощущают себя более счастливыми, по сравнению с нормально развивающимися детьми. Соответствующие численные значения отличаются больше чем в два раза. Из нормально развивающихся детей на этот уровень поставили себя 35% опрошенных. Это превышение главным образом связано с детьми с ЗПР из неполных семей, из которых 80% оценили свой «уровень счастья» как максимальный. При этом максимально высокий уровень тревожности обнаружен у детей с ЗПР из полных семей.

Дети с ЗПР как из полных, так и из неполных семей обнаруживают неадекватно завышенную самооценку. Дисгармония самооценки и тенденция к её неадекватному завышению возникают на основе чувства неуверенности в своих силах и желании доказать окружающим свою состоятельность.

Изучение совокупности данных по семьям с нарушениями стиля семейного воспитания позволило их объяснить, прежде всего, тем, что матери детей с интеллектуальной недостаточностью имеют противоречивые установки. С одной стороны, они часто отвергают ребёнка, с другой - устанавливают симбиотические отношения с ним, оказывают чрезмерную заботу. Кроме того, матери таких детей менее склонны к партнёрским отношениям с ребёнком и занимают доминирующую, чаще авторитарную позицию. Это объясняется тем, что такие дети воспринимаются родителями как несамостоятельные, упрямые, пассивные, что свидетельствует об инвалидизации образа ребёнка в сознании родителей.

На сегодняшний день проблемы психологического климата внутри семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии требуют дальнейшего изучения. Необходимо осуществлять сравнительный анализ социальной ситуации развития ребенка в сравнительном плане в зависимости от характера ОВЗ, ситуации в семье, наличия братьев и сестер. Широкое поле для исследовательской работы открывают новые инклюзивные формы организации образования детей с ОВЗ. Несомненно, что диагностика позволит предложить эффективные методики гармонизации внутрисемейных отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ЗПР, а также помогут успешной социализации данной категории детей.

Литература:

1. Никулина Н.А. Восприятие внутрисемейных отношений в дошкольном детстве [Электронный ресурс] / Н.А. Никулина Вестник РГГУ. – Москва. - №3. – 2008. –с. 80 - 102.

2. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование [Текст] / В.В. Ткачева – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с. (Специальная психология.)
3. Флоринская С.В. Особенности самооценки младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях семейной депривации / Выпускная квалификационная работа магистрантки кафедры олигофренопедагогики РГПУ. – СПб., - 2009.
4. Хорошева Е.В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием [Электронный ресурс] / Е.В. Хорошева // Режим доступа: <http://elibrary.ru/> – Загл. с экрана. – Москва. – 2010.

О.В. Симонова, Е.Е. Букашкина
Санкт-Петербург

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Для развития речи детей дошкольного возраста необходимо использовать разнообразные игры и игровые приемы. Вспомните, как загораются глаза у малышей, какое нетерпеливое ожидание чего-то приятного, радостного светится в них, когда вы говорите: «А сейчас мы с вами, ребята, поиграем в одну интересную игру». Здесь даже не нужно быть тонким психологом, чтобы понять какое громадное и особое место занимает игра в жизни ребенка.

Дидактические игры по развитию речи помогают выработать чувство родного языка и умение правильно произносить слова, легко усвоить грамматические нормы, подготовить к успешному усвоению русского языка в школе. Они дают детям определённый объём знаний и учат их владеть этими знаниями; развивают активность детей и самостоятельность их мышления; помогают в игровой форме решать умственные задачи, преодолевая при этом определённые трудности.

Дидактические игры развивают у детей произвольное внимание – умение сосредоточиться на поставленной цели. В этой статье я хочу рассказать о логопедических играх, т. е. играх, направленных на развитие всех компонентов речи, которые можно использовать в совместной деятельности с детьми, как в первой половине дня, так и в вечернее время, как с группой детей, так и индивидуально.

Начнём мы, пожалуй, с самого важного, с того, с чего необходимо начинать развитие речи – это развитие памяти, внимания и мышления. Так как без хорошо развитого слухового внимания невозможен хороший фонематический

слух, без хорошо развитых фонематических функций, невозможно иметь хорошо сформированный грамматический строй. Если ребёнок не слышит звуков, он неправильно произносит окончания и поэтому допускает ошибки при согласовании слов в предложении, а также при словоизменении и словообразовании. Таким образом, можно сказать, что все компоненты речи взаимосвязаны, без развития одного невозможно развитие другого.

Например, игра «Четвёртый лишний» очень проста и интересна детям, заставляет их концентрировать внимание на предмете, думать и объяснять свой ответ. Можно использовать эту игру для развития как зрительного, так и слухового внимания. В век компьютерных технологий её можно разнообразить, оживить, озвучить.

Для развития мышления, зрительного внимания хорошо использовать логические цепочки или «Продолжи ряд». Их можно применять при изучении любой лексической темы. Играть можно со всей группой детей, используя компьютерное оформление как демонстрационный материал, при этом каждому ребёнку выдан раздаточный материал, или индивидуально, когда ставим дополнительную задачу – научить ребёнка пользоваться мышкой, развивать ловкость кисти руки, т.е. ребёнок, выделяя мышкой фигуру, двигает её в нужное место. Можно предложить детям составить свои бусы, цепочку и т.п., при этом развивая ещё и творческое воображение.

В своей работе мы часто используем лабиринты при изучении любой лексической темы: «Помоги Машеньке добраться до дома» (называем листья, упавшие с деревьев), «Поможем ёжику найти маму» (называем все съедобные грибы), «Помоги гусенице превратиться в бабочку» (называем насекомых) и т.п. Все эти игровые лабиринты помогают закрепить лексический материал. Также игры на развитие внимания, сенсомоторных функций и логического мышления: «Найди недостающую фигуру», «Подбери по форме», «Построй по образцу» как и все вышеперечисленные можно использовать и в компьютерном варианте, и с картинками (демонстрационный и раздаточный материал). Их можно также использовать для аппликации.

Говоря об игровых упражнениях на развитие просодической стороны речи, т.е. на развитие интонационно-выразительной её окраски, хочется напомнить воспитателям, что необходимо следить за длительностью и плавностью речевого выдоха во время высказываний ребёнка, за тем, чтобы вдох ребёнок делал носом, а выдох ртом, чтобы речь звучала на выдохе. Всё это способствует развитию правильной плавной, спокойной речи ребёнка. При проговаривании и заучивании стихотворений важно соблюдение темпа и ритма речи, интонационной выразительности и чёткости дикции. Логопед занимается коррекцией, а воспитатели контролируют, закрепляют по заданию логопеда те или иные

просодические компоненты. Так, например, у детей с ТНР часто нарушено мягкое, напевное произнесение гласных звуков. Для этого хорошо пропевать эти звуки, используя упражнения: «Лесенка» с повышением и понижением тона, «Укачиваем куклу», «Поезд», «Поём звук [а], пока летит аист», или «Поём звук [о], пока Оля кружится» и другие. Необходимо использовать игры на развитие дыхания. Например, на развитие длительного плавного выдоха: «Закати мяч в ворота» или «Футбол», «Осенние листочки», «Дождик», «Мыльные пузыри», «Пароходы» и многое другое. На развитие глубокого вдоха: «Узнай по запаху», «Отдохнём» и т.п.

Для развития моторики пальцев рук хорошо использовать различные шнуровки, застёжки, плетёнки, мозаику и другие мелкие предметы (пуговицы, крупы, горох, фасоль), счётные палочки, обводки, штриховки и многое другое. Для развития кисти и пальцев рук подойдут упражнения «Фокус» или «Спрячь пакетик», также пробки, решётки. Для развития силы кистей рук – сжимать различные резиновые кольца с проговариванием четверостиший, а также прищепки, которыми можно захватывать разные мелкие предметы, проводить с ними игры-драматизации (разыгрывание сценок). В упражнениях действия с прищепками озвучиваются весёлыми текстами, стихами, игровыми приёмами, например, игра-соревнование «Наша мамочка устала» (*Наша мамочка устала - всю одежду постирала, милой маме помогу, все прищепки соберу*).

Например, можно поиграть в игру «Чего не хватает у ёжика?». Детям предлагается посмотреть и подумать, чего не хватает ёжику, который находится перед ними. Нужно помочь ему вспомнить, какого цвета были у него иголки. Педагог подсказывает: две красные, одна жёлтая, одна синяя и две зелёных иголки. Дети запоминают и прикрепляют прищепки. Еще один способ профилактики и активизации речи ребенка – Су Джок терапия или «Весёлые шарики-ёжики». С помощью шариков и колец удобно массировать пальцы в целях благотворного влияния на весь организм.

Несколько слов хочется сказать об артикуляционной моторике. Закрепляя тот или иной комплекс упражнений, чтобы ребёнку было интересно, мы используем весёлые стихотворения о язычке, картинки, или можно предложить детям «попутешествовать» вместе с язычком, рассказать сказку о язычке, при этом выполняя вместе со сказочным героем все артикуляционные упражнения. Дети сами охотно придумывают коротенькие сказки и рассказы, опираясь на картинку или панно «Путешествие весёлого язычка». Мы используем также в своей работе роттики-говороттики или дразнилки, которые очень нравятся детям, для показа того или иного положения язычка (сделаны они из силиконовых прихваток и проволоки).

Совершенствование грамматического строя речи, пополнение словарного запаса, развитие связной речи – это неотъемлемые компоненты речевого развития ребёнка. Например, очень простое игровое задание «Назови, опиши, чего не стало?». Учим детей составлять предложение по описанию того или иного предмета (предметов). Эту игру можно проводить при изучении любой лексической темы. Игра «Узнай овощ» или «Узнай фрукт» (в зависимости от изучаемой лексической темы) с использованием мнемотаблиц. Предлагаем детям посмотреть на таблицу и попробовать отгадать, что же за фрукт или овощ на ней спрятан (ребёнок отгадывает и объясняет, как он догадался). Как вариант: можно разделить слово, изображённое на карточке на слоги, при этом ставя ещё одну задачу: развитие слогового анализа. Известная игра «Чудесный мешочек». Детям нравится эта игра за её неожиданность, сюрпризность. Её можно разнообразить, придумав различные варианты не только на развитие осознания, но и на совершенствование лексико-грамматических категорий: «Достань и назови ласково», «Чьи покупки?», «Назови и придумай предложение» и т.п.

В работе с детьми можно использовать игровые кубики, например упражнение «Кубик кидай – слово угадай» (работа с пиктограммой, с символами которой дети, естественно знакомы).

Также можно волшебный кубик использовать и для выполнения других игровых заданий: «Вспоминай и называй», «Кто ползёт, кто плывёт, кто идёт?», «Что у нас какого цвета – мы расскажем вам об этом».

Для развития фонематических функций можно использовать игры: «Хлопни, если услышишь» (сначала, выделяем звуки из ряда звуков, затем слогов и слов), «Подними сигнал» (ребёнок, если услышит заданный звук, поднимет соответствующий сигнал), «Кто из детей произносит АУ, а кто УА?» (анализ и синтез слияний гласных звуков), «Хлопни – топни», «Красный – синий» (игры на дифференциацию звуков), «Светофор», «Назови начальный и конечный согласный» (игры на определение места звука в слове) и т.п.

Используя эти и другие игры в работе по развитию речи, педагогам необходимо помнить о том, что именно через игру ребёнок дошкольного возраста учится, развивается, взрослеет. Чем ярче, красочнее игры и игровые пособия, тем интереснее ребёнку играть и тем лучше будет результат. Но надо помнить, что речевой материал, не должен быть перенасыщен и поставленные задачи должны соответствовать возрасту и возможностям ребёнка.

КОРРЕКЦИЯ НЕДОСТАТКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ У НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Проблема межличностного познания при нарушениях слуха актуальна, но недостаточно разработана в сурдопсихологии. В исследованиях указывается на отставание глухих юношеского возраста в узнавании эмоциональных состояний, на трудности в определении причин поступков персонажей художественных произведений и картин, на трудности осмысления существенных характеристик друга (Т.А. Григорьева, 1975; В.Г. Петрова, 1971; В. Петшак, 1981; Т.В. Розанова, 1978). Выявлены также затруднения в понимании и прогнозировании поведения людей, выделении существенного в невербальных реакциях человека, в сопоставлении невербальных сигналов с высказываниями собеседника. Неслышащие склонны ориентироваться на несущественные признаки в невербальных реакциях человека, что затрудняет оценку чувств, намерений, состояний людей по мимике, позам, жестам. Кроме того, глухие отстают от слышащих в понимании логики развития ситуации взаимодействия, в осмысливании значения поведения каждого участника. При описании незнакомого человека по фотографии ими фиксируются преимущественно особенности внешности (О.А. Чиж, 2004).

При разработке программы, направленной на устранение недостатков межличностного познания, мы опирались на положение о том, что трудности и ошибки в понимании проявлений другого, в прогнозировании поведения людей, недостаточная эмпатийность могут преодолеваются в ходе активного социально-психологического обучения (И.В. Вачков, 2000; Ю.Н. Емельянов, 1985; Л.А. Петровская, 1982).

Задачи тренинга:

- развитие способности анализировать совокупность сигналов, поступающих от другого человека и группы;
- выработка навыков анализа ситуации и собственного поведения в ней;
- развитие способности прогнозировать поведение другого, предвидеть своё воздействие на него;
- отработка необходимого репертуара социально-психологических ролей;
- коррекция коммуникативных установок, выработка собственных стратегий общения.

Программа коррекционной помощи, направленная на преодоление недостатков межличностного познания, представляет собой комплекс из шести

занятий. Продолжительность каждого занятия – 3-4 часа, периодичность занятий – 2 раза в неделю. Состав группы не превышает – 8 -10 человек. Тренинг включает следующие этапы.

Подготовительный: сообщение необходимых сведений о межличностном познании; ориентация в специфике тренинга как метода обучения незлышащих учащихса профессионального училища – интерната; первичная диагностика ожиданий участников и затруднений в общении; выявление и коррекция мотивации участников.

Формирование групповой сплочённости: создание атмосферы, способствующей самопознанию и самопроявлению.

Развитие экспрессивных навыков: осознание невербальных компонентов коммуникации.

Развитие рефлексии и эмпатии: переосмысление представлений о себе на основе обратной связи, анализа происходящего в группе и рефлексии; расширение понимания поступков другого; формирование рефлексии к невербальным средствам общения; повышение мотивации к эмпатическому познанию друг друга.

Развитие прогнозирования в ситуации общения: проектирование и конструирование учащимися эффективного общения в зависимости от роли; отработка индивидуальных стратегий и тактик эффективного общения.

Заключительный: рефлексия изменений, возникших за время тренинга; личные отчёты учащихса, обратная связь.

Темы занятий логически взаимосвязаны, учитываются и закономерности социально-психологической динамики тренинговых и психотерапевтических групп.

В начале и конце каждого занятия осуществляется индивидуальная и групповая рефлексия. С целью осмысления процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности предусмотрены психогимнастические процедуры с релаксационным эффектом, аналитическая работа ведущего по осмыслению групповых процессов и изменений в позиции участников, психофизиологических показателей (утомление, интерес и т.д.).

Упражнения для каждого этапа подбирались из литературы по психологии, групповой психотерапии, педагогике и педагогическому общению (Н.Н. Богомоллова, Л.А. Петровская, 1980; В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева 1989; А.А. Леонтьев, 1996 и др.).

Программа развития способностей межличностного познания предполагала усвоение незлышащими учащимися знаний по психологии общения. Необходимость проведения подготовительного этапа вызвана неосведомлённостью учащихса в сфере межличностного взаимодействия.

Целью данного этапа явилось сообщение учащимся основных понятий и необходимых сведений для последующего анализа ситуаций в условиях социально-психологического тренинга, для более эффективной ориентировки в реальных ситуациях общения.

На лекционных занятиях рассматриваются следующие темы: «Понятие «общение». Виды общения», «Невербальные и вербальные средства общения», «Значимость и ошибки межличностного познания». Учащиеся обогащают свои представления о приёме, передаче информации, условиях эффективного взаимодействия субъектов общения, об основных признаках эмоциональных состояний (мимических, пантомимических, жестовых), дистанции в общении. Получают информацию о том, как люди с различными индивидуальными особенностями реагируют на типичные жизненные ситуации. Усваивают понятия социально-психологическая роль, ситуация.

Лекции проводятся с участием профессиональных переводчиков, что обеспечивает понимание излагаемого материала. Новые термины, слова и словосочетания предъявляются в письменном виде и разъясняются. Для объяснения значений слов используются приёмы словотолкования, логического объяснения с помощью родового, видового или конкретного понятия разъяснение слова в контексте. Учащимся предлагаются опорные схемы. Перед началом каждой новой темы фиксируется усвоение пройденного. Осуществляется обратная связь с аудиторией: вопросы задаются не только в начале лекции для выяснения понимания пройденного и его закрепления, но и по ходу изложения материала. Кроме этого, важно организовать обмен мнениями и ответы на возникающие вопросы группы.

Лекции способствуют осознанию значимости развития умений правильно понимать, анализировать мотивы поступков, намерения других людей, «считывать» проявления партнёра, выстраивать прогноз дальнейшего развития ситуации. На занятиях происходит также актуализация словаря, связанного с обозначением эмоций, состояний, переживаний.

Подготовительный этап включает в себя собеседование и формирование группы, рассказ ведущего о тренинге как методе обучения, о его целях и возможностях. На этом этапе оценивается уровень мотивации к занятиям, определялся режим работы группы.

С целью подготовки участников к тренингу важна индивидуальная беседа с каждым участником, направленная на выявление основных трудностей в общении со взрослыми и сверстниками.

Необходимо объяснить, что такое тренинг, для чего он предназначен, разъяснить, что в центре тренинга – отношения с людьми. Важно донести до учащихся, что только все вместе (участники и ведущий) смогут найти реше-

ния проблемных ситуаций, выбрать адекватный способ поведения. На первой встрече ведущий формирует спокойную, доброжелательную обстановку в группе, рассказывает, что тренинг помогает узнать свои сильные и слабые стороны, понимать поступки других людей, анализировать собственное поведение

Также проводится групповая дискуссия, в которой анализируются конкретные ситуации общения. Ситуации содержат определённую проблему, связанную с затруднениями в общении, обусловленными непониманием проявлений другого. В процессе обсуждения ситуации подчёркивается необходимость высказываний от первого лица: «Я думаю, что...», «На его месте я...» и т.п.

Организационный этап включает в себя также подготовку и оборудование соответствующего помещения, в котором группа удобно располагается.

Следующий этап - формирование групповой сплочённости. Задачи: создание атмосферы, способствующей самораскрытию; формирование установки на взаимопонимание; определение возможной тактики и стратегии общения с каждым участником. Упражнения этого этапа используются не только в начале всего цикла занятий, но и в начале каждого занятия для укрепления и активизации группы, снятия коммуникативных «зажимов».

Этап развития экспрессивных навыков. На данном этапе применяются упражнения, ориентированные на развитие собственной экспрессии и на анализ экспрессии собеседника. Задачи: побуждение к свободному выражению чувств и состояний участников группы; осознание невербальных компонентов ситуации общения, их интерпретация. На этом этапе используются упражнения «Скульптура», «Пантомима», «Путаница» и др.

Этап развития рефлексии и эмпатии. Высокий уровень сплочённости группы, совместно пережитые положительные эмоции повышают мотивацию участников группы к эмпатическому познанию друг друга. Участники осмысливают влияние собственного нежелательного поведения на социальное окружение, переоценивают собственную личность. Задачи данного этапа: развитие чувствительности к собственным состояниям и поведению партнёра; формирование представления о сущности эмпатического понимания; осознание и оценивание вариантов развития ситуации общения; развитие коммуникативных умений вступления в контакт, его поддержания и завершения. Упражнения этого этапа: «Эхо», «Активное слушание», «Ситуации», «Доверие» и др.

Этап развития прогнозирования в ситуации общения. Задачи данного этапа: развитие понимания логики развёртывания ситуации общения, реак-

ции собеседника; осознание причин трудностей общения; развитие умения целенаправленно применять полученные знания в общении; расширение опыта взаимодействия, выработка умений адекватно действовать в различных ситуациях. В процессе работы на этом этапе участники отрабатывают типы ролевого взаимодействия. Упражнения данного этапа: «Прошлая ошибка», «Признак разделения», «Истинная причина» и т.п.

В результате описанной выше работы, учащиеся с нарушением слуха отражают больше параметров во внешности других людей, показывают лучшие результаты в прогнозировании событий на основе анализа ситуаций общения, в понимании намерений, чувств участников взаимодействия. Значимо изменяются и показатели оценивания невербальных проявлений других людей. Улучшается результат понимания логики развития ситуации взаимодействия.

Следует отметить, что глухие учащиеся стремятся преуспеть в понимании другого, в прогнозировании поведения, в оценке развития ситуации взаимодействия и испытывают не меньший, чем слышащие, интерес к занятиям.

Литература:

1. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг – предпосылки развития общения учителя с учениками // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя с учащимися. – М., 1980.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М., 2000. – 224 с.
3. Григорьева Т.А. Развитие причинно-следственного мышления у глухих школьников. Дис. канд. психол. наук. – М., 1975.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985. – 166 с.
5. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. – Л., 1989. – 55 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1996. – 96 с.
7. Петрова В.Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка // Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьёва и др. – М., 1971. С.393-404.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М., 1982. – 208 с.
9. Петшак В. Понимание глухими школьниками эмоций других людей // Дефектология, 1981. – № 4. – С. 37-42.
10. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М., 1978. 232с.
11. Чиж О.А. Особенности межличностного познания неслышащих учащихся профессионального училища. Автореф. дис. канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 18 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Речевая коммуникация (общение) – одна из важнейших сторон жизни человека. Без общения человек не может существовать в обществе. Овладение искусством общения, искусством слова, культурой речи необходимо для каждого человека, несмотря на наличие или отсутствие каких-либо ограничений (слуховых, речевых, двигательных).

Одним из важнейших показателей психологической готовности детей с нарушением слуха к речевой коммуникации является уровень слухоречевого развития ребенка, т. к. слух и речь являются не только средством приема и переработки информации, но и средством совершенствования процесса мышления. Чем богаче и правильнее речь ребенка, чем лучше развито умение запоминать связные тексты, чем лучше развит его физиологический и фонематический слух, тем шире возможности его коммуникативной деятельности.

Развитие речевой коммуникации дошкольников с нарушениями слуха является многоплановым процессом. И в дошкольном учреждении, и в семье должны быть предусмотрены условия, обеспечивающие различные стороны этого процесса. Одним из важных факторов, влияющих на овладение речью, реальное ее использование в условиях общения является организация слухоречевой среды в группе детского сада и в семье.

Создание слухоречевой среды предполагает постоянное мотивированное общение с ребенком с нарушенным слухом, независимо от его возможностей восприятия речи и уровня речевого развития. В создании этой среды участвуют, прежде всего педагоги группы, сотрудники дошкольного учреждения, родители, другие взрослые, вступающие в постоянное общение с ребенком.

Основные условия создания слухоречевой среды:

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении;
- поддержание всех проявлений речи ребенка, каким бы ни был их уровень;
- побуждение детей к активному применению речи;
- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения;
- контроль за речью детей со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи взрослых.

Каждое из этих положений требует ежедневного внимания к их реализации, координации деятельности специалистов и родителей. Речевая среда не только компонент процесса формирования речи, но и то условие, благодаря которому осознается результативность речевого развития детей.

Содержание занятий по развитию речи включает следующие основные направления работы:

1. Развитие языковой способности детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха. Понимание пути овладения языком как процесса развития у ребенка языковой способности связано прежде всего с формированием особого типа активности, готовности и умения воспринимать речь, подражать чужой речи, усваивать новые слова и выражения, применять их, несмотря на несовершенство их звукового и смыслового наполнения, в реальных ситуациях общения, дополняя их указаниями на предметы, естественными жестами и другими средствами. На различных этапах обучения дошкольника развитие языковой способности предполагает формирование разнообразных речевых умений, однако оно всегда связано с речевой активностью ребенка, стремлением к использованию речи.

2. Формирование различных форм речи на каждом этапе обучения. Специальная отработка разных видов речевой деятельности. Взаимосвязь форм речи в обучении языку глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста определяется рядом факторов: возрастом ребенка, состоянием его слуха и исходного уровня речи, уровнем интеллектуального развития. В связи с этим использование разных форм речи выглядит по-разному применительно к глухим детям с длительным сроком обучения (четыре-пять лет) с сокращенными сроками дошкольного воспитания (два-три года); к слабослышащим детям; к глухим и слабослышащим детям со сложной структурой нарушений развития. Однако всегда устная речь выступает как исходная и основная на всех этапах обучения, поскольку она используется в качестве основного средства общения и является основой для формирования других форм речи.

3. Работа над значением слов и накопление речевого материала в связи с тематической организацией занятий по развитию речи, использование его в различных ситуациях общения и детской деятельности. Программа по развитию речи предлагает 25 тем, которые в совокупности охватывают основные сферы деятельности дошкольника. Тематическая организация речевого материала на занятиях и включение его в речевое общение в разнообразной деятельности позволяют усваивать каждую речевую единицу в единстве содержания и формы путем включения их в разные виды речевой деятельности: говорение, слух - зрительное восприятие, чтение глобальное и аналитическое, письмо.

4. Специальные языковые наблюдения в целях уточнения значений слов, овладения звукобуквенной структурой, грамматической формой слов в составе целых предложений. Данное направление работы связано с усвоением системного строения языка и в дошкольном периоде обучения носит характер начального, предварительного по отношению к систематическому обучению языку в школе. Детей учат замечать аналогии в образовании вопросов, побуждений, сообщений и отрицаний; понимать, в каких ситуациях используются вопросы, как ответить на них. Несмотря на то, что формирование грамматических обобщений не выделяется в дошкольном возрасте в качестве самостоятельного направления работы, детей учат замечать сходство в различных грамматических формах, накапливать запас устойчивых словосочетаний, употреблять их в соответствующих предложениях, уточнять значения близких по структуре однокоренных слов. Элементарные языковые наблюдения включаются в занятия по различной тематике.

Различные направления работы по развитию речи реализуются параллельно, в русле единой тематики, обусловленной возрастом детей и уровнем их общего и речевого развития.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что задача развития речевой коммуникации - сформировать речь как средство общения с окружающими и на этой основе помочь ребенку познать окружающий мир, его свойства и отношения.

Литература:

1. Барабанов Р. Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 140-143.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. - М., 1963.
3. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (1-4-й классы 2-го отделения). - М., 1976.
4. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. - М., 1969.
5. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей / Под ред. Л. М. Быковой. - М., 1991.
6. Носкова Л. П. Обучение языку в дошкольных группах школ глухих. - М., 1987.
7. Носкова Л. П. Развитие речи детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред Л. П. Носковой. - М., 1993.

УКРЕПЛЕНИЕ И ЗАЩИТА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Психическое здоровье наряду с физическим является неотъемлемой частью и важнейшим компонентом общего здоровья человека. Хорошее здоровье - основное условие для выполнения человеком его биологических и социальных функций, фундамент самореализации личности. Учитывая этот факт, укрепление, защита и восстановление психического здоровья детей с нарушением слуха могут восприниматься как действия, имеющие жизненно важное значение.

Экология человека как научная дисциплина, по В.П. Казначееву (1988), являясь частью социальной экологии, изучает закономерности взаимодействия человека с окружающей средой, сохранение его здоровья.

Сравнительная оценка и критический анализ различных вариантов определений понятия здоровья позволили выявить не только широкий разброс признаков и свойств здоровья, но и разнообразие методологических подходов в его определении.

Однако, очевидно, что содержание понятия «психическое здоровье» не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нём всегда отражены общественные и групповые нормы, регламентирующие духовную жизнь человека.

При медицинском (психиатрическом) подходе психическое здоровье рассматривают как меру вероятности развития психической болезни, о здоровье судят с позиций психических нарушений и аномалий личности как отклонений от нормы (Б.Д. Карвасарский, 1985 и др.). При психологическом подходе основываются на анализе здорового функционирования личности как позитивного процесса, описываемого через понятия самореализации, самоактуализации (Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, А. Маслоу), полноценной жизни (К. Роджерс), аутентичности (Дж. Бюдженталь) и ряд других.

Выделяет следующие критерии психического здоровья: соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств; адаптивность в микросоциальных отношениях (с ближайшим окружением человека – в семье, с близкими, друзьями, коллегами); критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и её результатам; способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами и

правилами, законами; осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я» и ряд других. С точки зрения потенциальных возможностей адаптации и успешной социализации детей с нарушением слуха актуально функциональное определение психического здоровья, основанное на подходе Т. Парсонса (1958), согласно которому под психическим здоровьем понимается способность человека полноценно функционировать в основных социальных ролях.

В аспекте возможности диагностирования психического здоровья нам близка позиция И.Л. Левиной (2002), которая под психическим здоровьем понимает максимальную степень проявления индивидуальности личности при адекватном уровне ее адаптации к внешней среде. При этом индивидуальность рассматривается как комплексное понятие, включающее адекватные возрасту: эмоциональность - способность адекватно выражать чувства и эмоции в различных жизненных ситуациях; интеллектуальность - процесс извлечения, усвоения информации, умения перерабатывать и применять ее в соответствии с полученными знаниями; личностные характеристики - процесс осознания себя как личности, которой присуще самоощущение, самооценка, самопознание и самореализация.

Уровень психического здоровья человека в каждый момент времени определяется сочетанием многочисленных социальных, психологических и биологических факторов. Б.Г. Ананьев (1969) в системе человекознания выделяет четыре основных понятия: биологический индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность. При этом на каждую из этих сущностей человека оказывает специфическое воздействие физическая и социальная среда.

Для психического здоровья характерна индивидуальная динамическая совокупность психических свойств, которая позволяет адекватно полу, возрасту, социальному положению познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней и выполнять свои биологические и социальные функции в соответствии с возникшими личными и общественными интересами, потребностями, общепринятой моралью.

Психическое здоровье человека классически ассоциируется с потребностью самореализации как личности, то есть обеспечивает социальную сферу жизни. Человек реализует себя в обществе только в том случае, если он имеет достаточный уровень психической энергии, определяющей его работоспособность, и в то же время достаточную пластичность и гармоничность психики, позволяющую адаптироваться к обществу, быть адекватным его требованиям. Данное обстоятельство приобретает особую актуальность при реализации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и потребностей детей с нарушением слуха с целью обеспечения максимально эффективной адаптации и социализации.

Критерии психического здоровья базируются на понятиях адаптации, социализации и индивидуализации. Критерии (признаки, характеристики) психического здоровья формулируются на основе предложенной психологами в 60-е годы XX века концепции «позитивного психического здоровья». Адаптация включает способность человека осознанно относиться к функциям своего организма и регулировать свои психические процессы - управлять мыслями, чувствами, желаниями. Социализация характеризуется реакцией человека на другого человека, как равного себе, на существующие нормы и отношения между людьми и на свою относительную зависимость от других людей. Индивидуализация - это отношение человека самого к себе.

Любое нарушение психического здоровья связано с врожденными особенностями психики и с воздействующими в процессе жизни чрезмерными психическими нагрузками и психотравмами. И то, и другое может обуславливать низкий уровень психической энергии и, следовательно, низкую адаптивность, работоспособность, а также дисгармонию, неадекватность поведения.

К основным внешним факторам, которые могут нарушить психическое здоровье, относят психический стресс, связанный с эмоциональными и интеллектуальными перегрузками. Характерными чертами эмоционального стресса являются продолжительная, необъяснимая усталость, расстройства пищеварения, нарушения сна, рассеянность, апатия и т.д. Отрицательные психоэмоциональные стрессы реализуют свое действие на организм и могут приводить в одних случаях к развитию гипертензии, язвенной болезни, сахарного диабета, бронхиальной астмы, тиреотоксикоза, в других – к развитию неврозов, неврозоподобных состояний, психических расстройств. Последствиями стресса являются психосоматические проявления в результате истощения психики и ухудшения состояния самого слабого звена в организме. Спровоцированные болезни называются «болезнями адаптации». Часто нарушения психического состояния при стрессе выражаются в хронической усталости, агрессивности, раздражительности либо, наоборот, депрессивности, головной боли или головокружении, нарушении сна и т.д.

Психогигиена является отраслью психологии и гигиены, изучающей факторы, условия окружающей среды и образ жизни, благотворно влияющие на психическое развитие и состояние человека, разрабатывающей рекомендации по сохранению и укреплению психического здоровья.

Укрепление психического здоровья детей с нарушением слуха предполагает комплекс мер по созданию условий жизни и окружающей среды, поддерживающих психическое здоровье и позволяющих вести здоровый образ жизни. Атмосфера, в которой обеспечены уважение и защита основных гражданских, политических, социально-экономических и культурных прав лиц с нарушением слуха, является основой укрепления психического здоровья.

Укрепление и защита психического здоровья детей с нарушением слуха является комплексным направлением работы, которое ориентировано на: изучение закономерностей и возможности сохранения здоровья личности неслышащего ребенка в современных условиях социальной и информационной среды; создание условий для максимально полного раскрытия потенциальных сил и возможностей детей с нарушением слуха; восстановление и компенсацию нарушенного равновесия компонентов психического здоровья.

Литература:

1. Ананьев В.А. Концептуальные основы психологии здоровья. - СПб.: Речь, 2006.
2. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.
3. Дружилев С.А. Психическое здоровье и экология личности // Успехи современного естествознания. - 2012. - № 12. - С. 12-16.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. - М.: Медицина, 1985.

И.В. Королёва, М.А. Солодовник
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Согласно статистическим данным число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) достигает 1 на 166 человек [3]. В 25 % случаев у детей с аутизмом также наблюдаются значительные нарушения слуха, у части детей - глухота [2].

Объективные методы диагностики, позволяют выявить у ребенка нарушение слуха в раннем возрасте, в том числе, и у ребенка с РАС, что делает возможным его раннее слухопротезирование или проведение кохлеарной имплантации [5]. Современные цифровые слуховые аппараты (СА) и кохлеарные импланты (КИ) могут обеспечивать высокое качество передаваемой речи и неречевых звуков. Однако, слухоречевая реабилитация детей с СА/КИ с комплексным нарушением представляет серьезную проблему из-за особенностей коммуникативного поведения ребенка: затруднен продуктивный контакт с сурдопедагогом, аудиологом, сложности в имитации и целенаправленном обучении, проявление гипо- или гиперчувствительности к звукам затрудняют процесс настройки СА/КИ. Традиционный подход к обучению или использование слухового метода, разработанного для детей с КИ, оказывается неэффектив-

ным. Это определяет актуальность разработки подходов к реабилитации детей с РАС после кохлеарной имплантации.

В настоящей работе проводилось лонгитюдное наблюдение ребёнка с врождённым прогрессирующим снижением слуха и аутистическим синдромом. Кохлеарная имплантация была проведена ребёнку в 3 года, в течение 2-х лет ребенок посещал детский сад для детей с нарушением слуха, где коррекционная работа проводилась с использованием традиционного подхода. Однако у ребенка не было прогресса в развитии не только слуховых, речевых, но также коммуникативных и учебных навыков, сохранялись эпизоды нежелательного поведения - активного избегания неприятных бытовых и учебных ситуации. Несмотря на то, что пороги слуха у ребенка с КИ составляли 30-35 дБ и на занятии он иногда реагировал на звуки речи разной частоты, в ежедневных ситуациях ребенок не реагировал на окружающие звуки и речь.

Для определения подхода к реабилитации ребенка была проведена экспресс-диагностика нарушений развития с помощью тестов М-ЧАТ [1] и АТЕС [8], используемых для определения профиля коммуникативных и поведенческих нарушений у ребенка. Результаты выявили у ребенка выраженные отклонения в сфере коммуникации и поведения. Для более детального анализа уровня развития коммуникативных навыков ребенка использовалась матрица коммуникаций [7]. Этот опросник определяет уровень коммуникативных навыков ребёнка, помогает определить цели его коммуникации и тактику коррекционно-развивающей работы. Матрица разработана для диагностики детей с сенсорными, моторными и интеллектуальными нарушениями, находящихся на языковых этапах развития коммуникации. Достоинством этого опросника для детей с комплексным нарушением слуха и РАС является учёт всех форм коммуникации, поскольку они могут использовать жестовую речь или другие средства альтернативной коммуникации (ААК). Опросник позволяет построить профиль коммуникативного развития и список коммуникативных способностей ребенка. Результаты оцениваются в соответствии с уровнями коммуникации в 4 аспектах: отказ от нежелаемого, получение желаемого, социальное взаимодействие и обмен информацией. Таким образом, этот инструмент позволяет оценивать необходимость ввода средств ААК у ребенка с комплексным нарушением. Это возможно, когда ребёнок уже способен общаться с помощью конкретных символов, бытовых и конвенциональных жестов, но не может перейти на абстрактный уровень общения. В этом случае важным становится не столько обучение ребёнка речевым навыкам, сколько коммуникации в любой доступной для него форме. В качестве ААК можно использовать язык жестов

глухих, системы графических изображений, например, PECS (Picture Exchange Communication System) [6].

Диагностика с помощью матрицы коммуникации выявила, что ребенок в возрасте 5 лет находится на уровне неконвенциональной коммуникации (соответствует возрасту 10-12 мес.). В виду трудностей зрительного контакта у ребенка для повышения уровня коммуникации было решено использовать систему PECS при общении и на занятиях в домашних условиях. Внедрение PECS позволило перейти ребёнку на абстрактный уровень коммуникации. С помощью карточек он научился выражать просьбы, рассказывать о своём эмоциональном и физическом состоянии, комментировать события и делать выбор. Это способствовало формированию у ребенка спокойного эмоционального фона при общении, увеличило длительность сохранения внимания при совместной деятельности. Благодаря использованию системы PECS ребенка удалось перевести через надписи на карточках к языковой системе общения в доступной для него на следующем этапе форме – тактильной речи. Это было осуществлено путём изменения стандартного протокола обучения PECS на этапе, когда ребёнок уже хорошо дифференцировал карточки, и был способен привлечь внимание взрослого для передачи «сообщения». В этот момент была предложена замена физической передачи карточек взрослому на дактилологию.

Поскольку у ребенка продолжали сохраняться выраженные проблемы с поведением, то программа реабилитации была дополнена АВА терапией (Applied Behavior Analysis). Целями АВА терапии являлись развитие у ребенка навыков сотрудничества со взрослыми, регуляция своего поведения, выработка определённых учебных навыков: просьба желаемого, наименование предметов или действий, работа над артикуляцией. При использовании АВА терапии применялись средства ААК (PECS), что способствовало закреплению и дальнейшему развитию коммуникативных навыков ребенка. Программу АВА терапии реализовали специалисты реабилитационного центра совместно с родителями.

Оценка прогресса слухоречевых, произносительных, языковых, коммуникативных навыков с использованием батареи EARS и «Карта сурдопедагогического обследования школьника с КИ» [4,5] после 27 мес. включения в программу реабилитации ребенка системы PECS и АВА терапии показало повышение эффективности работы по развитию слуховых и других навыков. У ребенка улучшилось восприятие и узнавание окружающих звуков. Понимание речи по-прежнему затруднено, но ребёнок предпринимает попытки имитации речи, в вокализациях появились новые звуки. При дактилировании ребёнок без

подсказки озвучивает многие гласные звуки, некоторые согласные. С визуальной подсказкой использует простые слова. У ребенка повысилась работоспособность, переключаемость, инициативность, начали формироваться и использоваться навыки дактилирования, звукопроизношения и сотрудничества со взрослыми. Он начал осознавать важность коммуникации со взрослыми для достижения желаемого.

Установление зрительного контакта и более длительная концентрация внимания на занятиях дома позволили включить ребенка в традиционную программу работы в коррекционном саду, в частности, начать усваивать и использовать дактилеммы, несмотря на то, что сурдопедагоги не использовали ААК при общении с ребенком.

Сформированные у ребенка навыки позволили интегрировать его в современную систему образования, и начать обучение в школе по АООП НОО для глухих обучающихся вариант 1.3.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют эффективность использования при реабилитации глухих детей с РАС после кохлеарной имплантации нетрадиционных для глухих детей подходов – карточек PECS и АВА терапии. Прогресс развития ребенка с комплексным нарушением слуха и РАС после нескольких лет безуспешного применения традиционной методики свидетельствует о необходимости максимально раннего включения в коррекционно-развивающую программу таких детей подходов и методов, используемых при работе с детьми с РАС. Это требует от современных сурдопедагогов подготовки в области методов работы с детьми с РАС.

Литература:

1. Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского психоневролога. Методические рекомендации. - М.: Департамент здравоохранения города Москвы, 2014. – 24 с.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. - СПб: ИСПиП, 1998. – 124 с.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом – М.: Теревинф, 2017. – 512 с.
4. Королёва И.В. Учусь слышать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода. - СПб.: КАРО, 2014. – 304 с.
5. Королёва И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых.- СПб.: КАРО, 2012. – 752 с.
6. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). - М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
7. <http://www.communicationmatrix.org>
8. <http://www.stopautism.ru/тест-атек/>

ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

Отечественная психолингвистика (В.П. Глухов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Л.В. Щерба) доказывает, что речевая деятельность – это речемыслительная деятельность, представляющая собой совокупность мыслительно-речевых действий, в которых реализуются коммуникативные цели и потребности участников коммуникации. Речь становится способом формирования и формулирования лейтмотивов говорящего как основного средства общения, главной специфической особенностью которого является умение реализовывать мысли, вербально обозначать волеизъявления и чувства человека.

Речевая деятельность традиционно осуществляется двумя субъектами: с одной стороны – это лицо, говорящее или пишущее, то есть выполняющее инициальные, продуктивные виды РД, а с другой стороны – это лицо, слушающее или читающее, то есть воспринимающее и анализирующее речевые высказывания говорящего или пишущего.

В условиях школьного предметно-практического обучения формирование различных видов речевой деятельности – говорение, слушание, письмо, чтение – у глухих школьников начальных классов происходит в наиболее естественной среде. Задачей сурдопедагога на уроках ППО является создание этой среды для реализации одного из важнейших принципов коммуникативной системы обучения языку – обучению речи как средству общения. Фундаментальными для нас являются основополагающие принципы этой системы:

- формирование устной речи глухого ребенка реализуется **только** в специально организованной коррекционно-образовательной среде;
- становление устной и письменной речи происходит с опорой на другие сохранные анализаторы;
- формирование различных видов речевой деятельности входит в **общую коммуникативную систему обучения языку** и осуществляется в условиях **опережающего развития** дактильной речи;
- овладение звукопроизношением слов, уже усвоенных в дактильной форме и **включенных в речевое общение**;
- овладение зрительным восприятием устной речи;

- формирование и развитие письменной и устной видов речи осуществляется в процессе предметно-практической деятельности, с помощью которой накапливаются спонтанная лексика и фразеология;
- овладение словарным запасом происходит в неразрывном единстве с овладением грамматическим строем языка;
- изучение неслышащим младшим школьником грамматических языковых закономерностей реализуется исключительно практическим путем т.д.

Исследования Л.М. Быковой, С.А. Зыкова, Т.С. Зыковой, Е.Н. Марциновской, Л.А. Новосёлова убедительно доказывают, что многовекторная предметно-практическая деятельность глухих детей, создаёт благоприятные условия для развития их словесно-логического мышления, а значит и всех видов речевой деятельности. Этому способствует особая структура уроков ППО, где каждый последующий этап урока логически вытекает из предыдущего, и где на каждом этапе ребенок овладевает конкретными речевыми умениями и навыками.

Анализ программ по предметно-практическому обучению позволяет нам утверждать, что в ней для каждого года обучения указаны виды деятельности, наиболее доступные и интересные учащимся конкретного возрастного статуса. От класса к классу виды деятельности меняются от простых к более сложным.

В 1-ом дополнительном классе формирование экспрессивной разговорной речи происходит **исключительно на основе дактильной речи**. Основным видом деятельности в этот период является лепка. Программой предлагаются базовые образцы речевых высказываний, которыми обязаны овладеть учащиеся, например: *«Я слепил(а)»*. *«Вот шар»*. *«Это пластилин»*. *«Вымой(те) руки»*.

Начиная с 1-го класса, по мере становления речевого модуля глухого ребёнка, соотношение видов речевой деятельности меняется: ведущей становится **устно-дактильная форма речи**. В 1-ом классе в недрах ППО, на фоне формирующейся разговорной речи глухих первоклассников, в процессе составления заявки и отчёта, начинают возникать зачатки будущего монологического высказывания, типа: *«Я слепил(а) шляпку. Я слепил(а) ножку. Я соединил(а) шляпку и ножку. Это гриб»*.

Во 2-ом классе для глухого ребенка ведущей становится **устная речь**, уровень речевой активности повышается, это позволяет второкласснику, используя различные виды речевой помощи, устно-дактильно формулировать просьбы, обращения, желания, поручения, такие как: *«Я приклеил(а) дерево в левом нижнем углу листа»*. *«Я хочу собрать из мозаики цветок, но мне трудно, помогите, пожалуйста»*.

В 3-4 классах глухие учащиеся постепенно начинают **самостоятельно использовать** полученные знания, умения и навыки речевого общения. Ос-

новным видом речевой деятельности в процессе школьного обучения становится говорение и понимание обращенной речи. Высказывания детей приобретают развернутый и мотивированный характер, в частности: «Я думаю, что Оля неверно изготовила эту часть макета, потому что отобрала неправильно детали к поделке. Я хочу ей помочь, так как знаю, что надо сделать».

На уроках предметно-практического обучения для активизации речи глухих младших школьников используются такие **формы организации деятельности**, как:

а) *фронтальная работа под руководством учителя*, где ведущая роль принадлежит взрослому, который организует урок, вводит новую лексику и фразеологию, следит за тем, чтобы не происходил разрыв между практической деятельностью ребёнка и оречевлением этого действия;

б) *работа с «маленьким учителем»*, где урок «ведет» ученик под руководством взрослого. В этом случае «маленький учитель» находится в максимально активном речевом режиме;

в) *работа бригадами*, при которой бригадир «берёт на себя организацию процесса» предметно-практической деятельности, при которой речевая активность каждого участника бригады многократно возрастает в связи с учащением ситуации общения;

г) *работа парами*, при которой и ведущий пары, и выполняющий поручения оказываются в ситуации постоянного причинно-следственного говорения.

Названные формы организации деятельности на уроках ППО требуют от участников диалогов мотивированности, обусловленной выполняемой работой. Очевидно, что при этом активно формируются и уточняются все виды речевой деятельности, так как речевая информация предлагается не только в устной, но и письменной формах:

- чтение заданий детьми, написанных учителем либо на доске, либо на табличках;
- выполнение этих поручений школьниками и отчет о их выполнении;
- составление детьми устных поручений по опорным речевым алгоритмам;
- написание учениками поручений по опорным конструкциям;
- чтение и проверка правильности написания поручений другими учащимися и т.д.

Обобщая вышесказанное, мы можем говорить о том, что именно в процессе реализации различных видов ППД, создаются наиболее естественные условия, при которых параллельно, максимально эффективно и продуктивно формируются все виды речевой деятельности, позволяющие глухим младшим школьникам использовать речь как средство общения.

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Детство – это переходный этап между младенчеством и взрослением. Ни один ребенок без помощи взрослых ни в состоянии пройти этот этап.

Система школьного образования, школьное образовательное учреждение – это то место, где ребенок проводит основную часть своего времени.

В Законе РФ об образовании, Семейном Кодексе РФ определены обязанности родителей, педагогов образовательного учреждения в вопросах образования и воспитания. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют равные со всеми права на образование. Важной задачей школьного образования является обеспечение доступности качественного обучения, индивидуализация и дифференциация, создание условий для достижения нового современного хорошего образования.

Развитие ребенка проходит в единстве учебной и внеурочной деятельности. Эта деятельность дает возможность обеспечить комплексный подход к развитию ребенка, обеспечить каждому ребенку оптимальные условия развития индивидуальных способностей, возможности самореализации вне зависимости от его психофизических особенностей, индивидуальных различий.

Концепция специального Федерального государственного образовательного стандарта строится на том, что дети с ограниченными возможностями здоровья все разные. Блоки воспитательный и коррекционно-развивающий в концепции позволяет в большей мере, чем другие, учитывать, имеющиеся особенности. Организация занятий по направлению внеурочной деятельности является одной из составляющих образовательного процесса в школе.

Термин «внеурочная деятельность» предусматривает любую организованную деятельность школьника, основанную на личной заинтересованности участников с целью развития себя в образовательном, нравственном и духовном плане. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Осуществляется через различные формы.

Внеклассное воспитание детей с нарушением слуха носит коррекционную направленность и является важным условием их развития. Участие во внеурочной деятельности имеет огромное значение, так как это позволяет рас-

крыть потенциал ребенка, использовать приобретенный опыт за счет своих способностей.

Педагогическая идея современного общества выражается в индивидуализации обучения, где учитывается степень тяжести дефекта, личностные особенности ребенка. Работа современного воспитателя должна строиться на комплексной дифференцированной помощи ребенку. Эта помощь должна быть направлена на преодоление трудностей учебно-воспитательного процесса, с которым ребенок сталкивается ежедневно.

В настоящее время в специальной школе применяются различные педагогические технологии. Одной из таких технологий является здоровьесберегающая технология. Здоровьесберегающая технология - это система мер, которая включает взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, основная цель которой сохранение здоровья ребенка на всех этапах учебно-воспитательного процесса. Главный признак здоровьесберегающих технологий - это использование психологических, психолого-педагогических приемов, методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Использование здоровьесберегающих технологий в работе воспитателя позволяют поддерживать психическое здоровье детей с нарушением слуха.

Для детей с нарушением слуха в школе создается доступная среда – использование звукоусиливающей аппаратуры, всех видов наглядности, в том числе и информационные компьютерные технологии и т.д. Воспитателями разрабатываются адаптированные образовательные программы, внедряются здоровьесберегающие технологии на занятиях во внеклассное время.

Одним из основных направлений в работе воспитателя является формирование экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни учащихся с нарушением слуха, знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психического здоровья как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка.

Работа воспитателя во внеклассное время направлена на развитие мотивации и готовности обучающихся повышать свою экологическую грамотность, действовать предусмотрительно, осознанно придерживаться здорового и экологически безопасного образа жизни.

В процессе обучения и воспитания собственных установок, потребностей в значимой мотивации на соблюдение норм и правил здорового образа жизни, культуры здоровья у учащихся с нарушением слуха формируются познавательные, личностные, регулятивные, коммуникативные универсальные учебные действия.

Личностными результатами воспитательной работы по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни могут являться следующие умения и знания:

- способность обучающихся к саморазвитию в сфере здоровья и безопасности;
- мотивация к познанию закономерностей формирования и сохранения здоровья человека;
- представления об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;
- ценностно-смысловые установки на здоровый и безопасный образ жизни;
- активная позиция в отношении сохранения собственного здоровья и здоровья окружающих;
- способность к преодолению трудностей, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;
- внутренняя позиция при самостоятельном выборе стиля поведения в повседневной и экстремальной ситуации;
- личный опыт здоровьесберегающей деятельности;
- представления о роли физической культуры и спорта для здоровья человека, его образования, труда и творчества.

Метапредметными результатами воспитательной работы по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни могут являться следующие универсальные учебные действия (УУД):

Регулятивные УУД:

- проговаривать последовательность действий на занятии;
- учить высказывать своё предположение (версию) на основе работы с иллюстрацией, учить работать по предложенному воспитателем плану;
- учиться совместно с воспитателем и другими учениками давать эмоциональную оценку деятельности класса на занятии;
- учить основам самоконтроля, самооценки, принятию решений и мотивации в учебной и познавательной деятельности.

Познавательные УУД:

- ориентироваться в учебнике (на развороте, в оглавлении, в энциклопедии);
- добывать новые знания: учить задавать вопросы педагогу, учить находить ответы на вопросы, используя учебник и информацию, полученную на уроке;
- перерабатывать полученную информацию: делать выводы в результате совместной работы всего класса;

- преобразовывать информацию из одной формы в другую: составлять рассказы на основе шаблонов, рисовать на основе прочитанного.

Коммуникативные УУД:

- умение донести свою позицию до других: оформлять свою мысль в устной речи;

- слушать и понимать высказывания других;

- уметь сотрудничать и совместной деятельности с воспитателем и сверстниками;

- уметь работать индивидуально и в группе;

- умение задавать вопросы об окружающем мире;

- совместно договариваться о правилах общения и поведения в школе и следовать им.

К предметным результатам воспитательной работы по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни можно отнести:

- овладение начальными навыками адаптации в окружающем мире на основе наблюдений в природе, прогулок, экскурсий и т.д.;

- овладение основами грамотного поведения в природе и социуме, правил безопасного образа жизни;

- овладение навыками проведения простейших наблюдений;

- соблюдение правил для сохранения и укрепления своего здоровья;

- соблюдение правил поведения дома, в школе, общественных местах, на улице и в опасных природных ситуациях;

- знание о значении физических упражнений для сохранения и укрепления здоровья;

- участие в диалоге на основе слухо-зрительного восприятия речи;

- соблюдение индивидуального режим дня;

- знание о влиянии вредных привычек на здоровье школьника.

Работа по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни учащихся с нарушением слуха повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у учащихся ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья, обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку, способствует социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

ОСОБЕННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Становление читательских интересов у младших школьников с нарушением слуха неразрывно связано с обретением ими прочных навыков правильного, беглого, сознательного, выразительного чтения, усвоения способов чтения (вслух, про себя), аналитико-синтетической мыслительной обработки содержания произведения, владения механизмами его восприятия. Эти навыки нелегко даются детям с дефицитарным слухом, отнимая у них много сил и времени. И пока у таких маленьких читателей технические процессы чтения, осмысленное, вдумчивое восприятие текста не будут синхронизированы, они не получат от него радости и удовольствия, вследствие чего у данной группы учащихся не будет развиваться интерес к чтению.

Сурдопедагоги Л.М. Быкова, Н.Е. Граш, О.А. Красильникова, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, Л.А. Новоселов, Е.Г. Речицкая и другие акцентируют внимание на том, что для младших школьников со слуховой дисфункцией, путь становления полноценного навыка чтения значительно более тяжелый и мучительный, нежели для их слышащих сверстников, ибо он требует значительно больших физических, эмоциональных и умственных затрат. В результате многие ученики начальных классов читают мало и неохотно, из-за чего тормозится процесс формирования их читательской деятельности.

Своеобразие чтения младших глухих и слабослышащих учащихся обусловлено как общими тенденциями первоначального чтения, типичного и для слышащих детей:

- побуквенный характер, трудности слияния звуков в слоги, медленный темп, многократные перерывы в воспроизведении букв, возвраты к началу слова, трудности удержания в памяти последовательности воспроизведения звуков-букв и соотнесения их со слоговым образцом целого слова;

так и присущими этой категории обучающихся особенностями:

- глубокой слуховой недостаточностью, общим недоразвитием речи, контаминацией звуков-букв, выпадением звуков из слова, пермутацией звуков и слогов, искаженными ассоциацией при угадывании частей слова или его когерентного образа, особенностями формирования мыслительных процессов.

Эти трудности и ошибки указывают на скудность детских читательских представлений о звуко-буквенной структуре лексем, которые приводят к за-

труднению узнавания их в дальнейшем при чтении. Сам процесс чтения глухих и слабослышащих школьников изобилует:

- *ошибками произношения*: всевозможными искажениями, неверной постановкой ударения в знакомых словах и т.д.;
- *несоблюдением правил орфоэпии*, в частности: не пропускают непроносимые согласные, не оглушают согласные на конце слов;
- *скверным владением механизмом чтения*: растягивают слоги, затрудняются в слитном произнесении слогов в словах, пропускают части слов и целые слова, переставляют звуки;
- *типичными ошибками зрительного восприятия текста*: повторами, ротацией слов по сходству зрительного образа, неразличением однокоренных лексем.

Большим препятствием для формирования полноценных читательских умений у школьников начальных классов с нарушенным слухом становятся ярко выраженная ограниченность словарного запаса и резкое недоразвитие грамматического строя речи. Так, встреча в тексте произведения знакомой лексики, но в иной грамматической форме, вариативность использования местоимений и предлогов, как правило, приводят к тому, что младшие читатели со слуховой депривацией ложно трактуют их значения или вовсе не узнают. Акатаматезия смысла грамматических форм в сочетании со секвестированностью словарного запаса, такими как:

- *незнание* вариативной лексики и фразеологии;
- *неумение* использовать уже знакомые синонимические ряды;
- *непонимание* переносного значения слов и фраз;
- *невладение* контекстным значением лексемы;
- *непонимание* многозначности слов и т.д.

становятся серьезным препятствием для полноценного восприятия и осмысления глухими и слабослышащими читателями даже самого легкого и доступного по содержанию текста. Выразительность и разновекторность языкового материала книг, тяжело и специфически воспринимаемая лексическая и фразеологическая информация произведения, наличие нескольких сюжетных линий повествования и т.д. приводят к тому, что эти читатели категорически не хотят читать самостоятельно, вследствие чего у них не формируется интерес к данному виду речевой деятельности.

Опираясь на исследования Е.Ю. Мамедовой, Е.П. Микшиной, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезинной, мы можем констатировать, что трудности в понимании читаемых текстов глухими и слабослышащими, вызваны и особенностями их инто-

национно-ритмической структуры речи. Неумение использовать просодические характеристики языка, в частности:

- *изменение* высоты тона голосовых интонаций;
- *дифференцирование* интонационных различий на неосознанном практическом уровне;
- *применение эмоционально - интуитивной расстановки* смысловых пауз;
- *замещение* вопросительной интонации повествовательной при одинаковой силе голоса;
- *неспособность выдерживать* нужный темп повествования влекут за собой нарушение выразительности чтения, – без чего невозможно достичь полноценного понимания текста.

Помимо проблем овладения техникой чтения, у младших школьников с нарушением слухового генеза наблюдается своеобразие осмысления читаемых текстов, которое не может не сказаться на затруднении формирования читательских интересов.

Специфика восприятия литературных произведений этой категорией обучающихся теснейшим образом связана с особенностями формирования у них познавательных процессов, в частности, словесно-логического мышления, которое – преимущественно на старте обучения – не позволяет школьникам определять причинно-следственные закономерности, мотивы и значение совершаемых персонажами поступков, выраженных в сюжетных линиях косвенно, осмысливать авторскую идею и композицию произведения.

Невозможность или атипичность сроков естественного формирования речевого модуля глухих и слабослышащих приводит к тому, что они «застревают» на ступени наглядно-образного мышления, так как мыслят не обобщенными понятиями, а конкретными наглядными образами, и зачастую эти образы никак не соответствуют художественному авторскому описанию, что неизбежно приводит ребенка к непониманию смысла прочитанного.

Начинающие глухие и слабослышащие читатели воспринимают художественные произведения буквально, наивно реалистически, по прямой аналогии с жизнью, заостряя свое внимание на незначительных, но знакомых им бытовых деталях, упуская когерентную авторскую типизированность обстоятельств, в которых действует типизированный литературный герой. Архисложно для учащихся со слуховой патологией передать своими словами содержание прочитанного или изменить по поручению учителя сюжетную линию повествования. Всё это говорит о несформированности воссоздающего и творческого видов воображения у данной категории читателей:

- они стремятся к дословному воспроизведению текста, ибо резко ограниченный речевой модуль не дает возможности детям отвлечься от конкретного значения слова;

- они затрудняются в анализе произведения, ибо не понимают мотивов поступков действующих лиц, лежащих в плоскости авторской выразительной лексики;

- они не в состоянии выйти за границы контекста, чтобы обобщить прочитанное и объяснить идейно-тематическое значение художественного произведения и многое другое.

Все вышеперечисленные доминирующие трудности и ошибки приводят к тому, что у этой группы младших школьников с большим запозданием и специфически формируются варианты правильной продуктивной читательской деятельности, что служит суплементарным фактором, тормозящим развитие интереса, умений, навыков, способностей и желания самостоятельно работать с книгой.

Г.С. Першина, М.П. Родимина

Павловск

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Творческая деятельность учащихся с нарушением слуха в условиях специальной школы является фактором решения воспитательно – образовательных и коррекционных задач, включающих:

- расширение сенсорного опыта и знаний учащихся об окружающей деятельности, накопление житейских понятий на основе полисенсорного восприятия;

- активизацию мыслительной деятельности;

- формирование потребности в знаниях;

- развитие всех психических процессов (мышления, памяти, внимания, воображения и др.);

- активизацию и развитие речевой деятельности, формирование речи как средства общения;

- совершенствование личностных качеств учащихся с нарушением слуха;

- формирование трудовых умений и навыков.

Если в школе функционируют разнообразные кружки, творческие объединения, студии, то у учащихся есть возможность выбрать тот или иной вид творческой деятельности в соответствии с интересами. Но не во всех школах наблюдается многообразие кружков. Каждый из видов детского творчества развивает ребенка. Все кружки, творческие мероприятия направлены на осуществление коррекционно-педагогических задач, на развитие личности ребенка, на его самоутверждение в обществе.

В современных условиях проблеме творчества и развитию творческой личности уделяют внимание философы, социологи, психологи и педагоги. Они утверждают, что задатки творческих способностей присущи каждому ребенку.

Для того, чтобы дети с удовольствием занимались творческой кружковой деятельностью, следует обеспечить необходимые условия для работы в кружках. Наш опыт показывает, что при создании кружка руководитель должен опираться на общие и специфические методы и подходы к обучению незлышащих, правильно подбирать программу деятельности, которая укрепит психику и здоровье детей с нарушением слуха. Большое значение для правильного выбора программы имеет хорошее знание требований, предъявляемых руководителям кружков. Методы и приемы зависят от особенностей и специфики каждой группы детей, поэтому педагог дополнительного образования должен постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство, воспитывать любовь к труду у учащихся.

Кроме того, необходимо привлекать к сотрудничеству родителей, поскольку достичь успехов в воспитании незлышащего школьника можно только совместными усилиями педагогов и семьи ребенка. Семья и школа должны действовать сообща в организации и проведении творческих дел учащихся.

По данным нашего исследования, на сегодняшний день творческая деятельность учащихся с нарушением слуха успешно организуется усилиями специальных школ, учреждений дополнительного образования и общественных организаций. Однако существуют определенные проблемы в этой сфере. В связи с этим мы предлагаем учитывать в воспитательной работе с незлышащими детьми ряд факторов оптимизации творческой деятельности.

- **Осуществление организации творческой деятельности детей с учетом ее коррекционно–развивающей направленности.**

В специально организованной воспитательной работе создаются условия для активизации речевого общения учащихся с проблемами слуха, для их познавательного и личностного развития. Учащиеся расширяют свои знания о мире, овладевают новыми навыками, пополняют словарный запас, духовно обогащаются.

- **Ориентация воспитательной работы с неслышащими учащимися на формирование их полноценной самостоятельной творческой деятельности.**

У неслышащих школьников наблюдается снижение мотивационно-потребностной сферы, поэтому творческую деятельность учащихся следует специально организовывать. Необходимо заинтересовать ребят тем или иным творчеством, показать его привлекательные стороны и практическую значимость. Постепенно следует все больше внимания уделять самостоятельной деятельности учащихся. Давать задания для подготовки к экскурсиям, предлагать участвовать с номерами в праздничных концертах, заинтересовывать внеклассным чтением. В этом случае дети с нарушением слуха будут уделять в своей деятельности во внеурочное время больше внимания самообразованию, поскольку испытают радость творческого труда, его пользу и увлекательность.

- **Разработка единого плана воспитательной работы специальной школы и систематизация творческой деятельности.**

На данный момент существуют методические рекомендации и авторские программы по внеклассной работе, в которых раскрыты воспитательные задачи, примерное содержание работы и лексика, которой должны овладеть учащиеся в ходе деятельности. Сроки проведения мероприятий определяются расписанием, утвержденным директором школы.

- **Поиск новых направлений творческой деятельности.**

Главными направлениями творческой деятельности в современных школах для учащихся с нарушениями слуха являются кружковая и экскурсионная работа. Безусловно, это важные и полезные формы работы, но необходимо расширять круг традиционных направлений творческой деятельности неслышащих учащихся. Необходимо заимствовать разнообразные направления детского творчества, которые используются в работе со слышащими учащимися: проводить тематические викторины и вечера, социально-психологические игры, различные конкурсные программы, реализовывать творческие и учебные проекты и т.д. Однако в данном случае целесообразны их переработка, упрощение и адаптация.

- **Осуществление организации творческой деятельности неслышащих учащихся в различных институциональных условиях (в школе, учреждениях дополнительного образования, общественных организациях, семье).**

Обеспечить все многообразие форм творческой деятельности в каждом образовательном учреждении весьма проблематично. Поэтому мы считаем необходимым развивать сотрудничество школ для детей с нарушением слуха с

вышеуказанными учреждениями, организациями и ассоциациями родителей. Важно объединить их творческий потенциал в едином Центре досуговой деятельности, чтобы каждый учащийся мог участвовать в том или ином виде творческой деятельности.

- **Подготовка и переподготовка специалистов для осуществления организации творческой деятельности.**

Следует также подготовить педагогический состав образовательных учреждений к требованиям, предъявляемым к специалистам, работающим в школах для детей с нарушением слуха. Педагогам необходимо иметь специальное дефектологическое образование, знания особенностей работы с неслышащими детьми и умения работать с ними.

- **Учебно-методическое и материальное обеспечение.**

Для успешной реализации работы по организации творческой деятельности является обязательным оснащение помещений специальным оборудованием и инвентарем. Предполагается также создание учебно-методической базы внеурочной творческой деятельности.

- **Ориентация на совместную творческую деятельность со слышащими учащимися.**

Одним из главных условий успешной творческой работы неслышащих школьников является интеграция детей с нарушением слуха в общество. Помочь решению этой задачи может совместная творческая деятельность глухих, слабослышащих и слышащих учащихся: совместное участие в праздничных мероприятиях, спортивных состязаниях, занятиях в секциях и кружках.

- **Учет интересов учащихся с нарушением слуха.**

Творческая деятельность может решать воспитательные, образовательные и коррекционно-развивающие задачи только в том случае, если она будет интересна детям с нарушениями слуха и актуальна для них. Необходимо использовать игровые приемы в воспитательной работе, заинтересовывать учащихся, рассказывать им о практической пользе того или иного творческого занятия в свободное время. Следует также учитывать современные тенденции в планировании детского творчества неслышащих школьников.

Все перечисленные факторы оптимизации творческой деятельности учащихся с нарушением слуха направлены на реализацию их потенциальных возможностей. Они способствуют укреплению здоровья неслышащих детей, их речевому развитию, расширению кругозора, формированию познавательных интересов и успешной социальной адаптации.

СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современными тифлологическими исследованиями доказано, что с одной стороны, учебная мотивация оказывает влияние на эффективность реализации учебной деятельности лицами, находящимися в условиях зрительной депривации. С другой стороны, - выявлено своеобразие мотивационной сферы слепых и слабовидящих, проявляющееся в отсутствии стойкой учебной мотивации, изменении соподчинения мотивов, наличии способности в случае возникновения затруднений менять одни мотивы на другие и др. (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, Н.Г. Морозова, Г.В. Никулина и др.).

Однако сегодня знание особенностей учебной мотивации, имеющих место у слепых и слабовидящих, оказывается недостаточным при построении с ними педагогического взаимодействия.

С учётом того, что на современном этапе развития общества изменился подход к определению понятия «образование», наполнение которого стало более глубоким и многозначным, изменилась и стратегическая его целевая установка, в роли которой выступает развитие социально-активной личности. В качестве составляющих образовательной деятельности обучающихся сегодня выступают не только осуществление ими учебно-познавательной деятельности, но и построение собственного образовательного маршрута. В обозначенном контексте, когда речь идёт о мотивации в образовательной деятельности, приоритетными уже не могут выступать только такие категории как «учебная мотивация» и «познавательная мотивация». Мотивационное поле личности значительно расширяется за счёт введения такой категории как «образовательная мотивация». В широком смысле данная категория представляет собой совокупность мотивов в образовательной деятельности.

С опорой на мотивационную концепцию Б.И. Додонова в качестве структурных компонентов образовательной мотивации выделяются компоненты, на которые оказывает влияние внутреннее (эмоционально-чувственное или физическое) состояние человека, к которому стремится личность и, достигая которого, получает удовлетворение. К таким компонентам относятся: удовольствие от самой деятельности, значимость для личности непосредственного её результата.

К компонентам, испытывающим внешние проявления (подсказки, требования, указания со стороны окружающих) относятся: «мотивирующая сила» вознаграждения и принуждающее давление.

Перечисленные компоненты образовательной мотивации включают в себя мотивы (внутренние побуждения человека к тому или иному виду активности, связанные с удовлетворением определенной потребности), которые могут носить позитивный и негативный характер (А.А. Реан).

В обозначенном контексте образовательная мотивация рассматривается как совокупность мотивов образовательной деятельности, образующих иерархическую систему со следующими структурными компонентами, включающими мотивы:

а) позитивного характера:

➤ удовольствие от самого процесса познавательной деятельности (стремление к удовольствию от приложения усилий к улучшению показателей собственной образовательной деятельности, получение интеллектуального удовольствия);

➤ значимость «положительного» результата - достижение образованности (потребность в глубоких и прочных знаниях, стремление к развитию способности решать проблемы в различных сферах и видах деятельности);

➤ «моральная мотивирующая сила» вознаграждения (стремление к завоеванию авторитета, одобрения, уважения окружающих;

б) негативного характера:

➤ значимость «непосредственного» результата — получение документа об образовании;

➤ «материальная мотивирующая сила» вознаграждения (стремление к получению материальной ценности, являющейся поощрением окружающими усилий обучающегося, прилагаемых в образовательной деятельности; принуждающее давление (стремление к приложению усилий в собственной образовательной деятельности ради избегания наказаний, порицаний).

В связи с тем, что любая деятельность по своей природе является полимотивационной, то для учёта педагогом образовательной мотивации учащегося при построении педагогического взаимодействия с ним достаточным является выделение доминирующего структурного компонента образовательной деятельности школьника, т.е. совокупности стойких, сильных, ведущих мотивов.

В качестве же средства позволяющего увидеть проявление того или иного мотива (или их совокупности) выступает оценка активности, проявляемой человеком в данной деятельности. Под активностью учащегося в образовательной деятельности понимается особое состояние и его отношение к образованию на всём его протяжении. (Г.И.Щукина). Возможность рассматривать активность обучающегося в процессе реализации

образовательной деятельности в качестве средства выявления уровня развития образовательной мотивации обуславливается тем, что она характеризует уровень и характер деятельности, влияет как на процесс целеполагания, так и на осознание мотивации, способов деятельности. Мотивы же (и мотивация в целом), в свою очередь, свидетельствуют об отношении личности к деятельности.

В качестве критериев выделения уровней активности выступают: субъектность (способность обучающегося осознанно и целенаправленно устанавливать связи с миром и выстраивать эти связи свободным волеизъявлением, предвидеть последствия и брать на себя ответственность за результат содеянного), понимание логики и широты осуществляемой деятельности. В соответствии с зафиксированным уровнем активности можно выделить степени её проявления (Н.В. Примчук).

Репродуктивно-подражательному уровню соответствует низкая степень активности в образовательной деятельности, характеризующаяся отсутствием проявления субъектности в осуществлении как учебно-познавательной деятельности, так и при построении собственного образовательного маршрута.

Поисково-исполнительскому уровню соответствует:

➤ степень активности ниже средней, характеризующаяся тем, что обучающийся испытывает затруднения в понимании логики построения собственного образовательного маршрута, его образовательная среда ограничена образовательной средой учебного заведения;

➤ средняя степень активности, характеризующаяся тем, что обучающийся понимает логику изучаемого материала, но предпочитает выполнять стандартные задачи, частично использует возможности широкой образовательной среды.

Творческому уровню соответствует высокая степень активности в образовательной деятельности, что характеризуется проявлением субъектности, пониманием логики изучаемого материала и достаточной широтой осуществления учебно-познавательной деятельности (при активном использовании возможностей широкой образовательной среды) и построения собственного образовательного маршрута.

В целях выявления состояния образовательной мотивации у обучающихся юношеского возраста, имеющих нарушения зрения, был проведен сравнительный анализ уровня активности в образовательной деятельности учащихся контрольной и экспериментальной групп. В контрольную группу вошли 19 школьников с нормальным зрением, экспериментальную группу составили 19 школьников с нарушениями зрения: 11 слабовидящих (острота зрения колебалась от 0,05 до 0,09 на лучше видящем

глазу в условиях оптической коррекции) и 8 слепых: 4 totally слепых и 4 школьника с остаточным зрением (острота зрения колебалась от 0,005 до 0,04 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции). В качестве методов исследования использовались метод наблюдения и метод анкетирования.

Обобщенный анализ результатов исследования позволяет констатировать, что у учащихся экспериментальной группы имеет место:

➤ низкая степень активности в образовательной деятельности, характеризующаяся отсутствием проявления субъектности как в осуществлении учебно-познавательной деятельности, так и при построении собственного образовательного маршрута (47,4%);

➤ степень активности ниже средней, характеризующаяся тем, что обучающиеся испытывают трудности в построении собственного образовательного маршрута: затрудняются оценить свой образовательный потенциал и обозначить образовательные потребности, не ориентируются в логике изучения материала по большинству учебных предметов, пользуются преимущественно возможностями образовательной среды школы (21,1%).

➤ средняя степень активности, предполагающая, с одной стороны, понимание учащимися логики изучаемого материала, но предпочитающими выполнять стандартные задачи, с другой, - фрагментарное использование возможностей широкой образовательной среды (31,5%);

Что же касается школьников контрольной группы, то в ней имеют место:

➤ высокая степень активности, предполагающая проявление учащимися субъектности, понимание ими логики изучаемого материала и достаточная широта осуществления учебно-познавательной деятельности (с активным использованием возможностей широкой образовательной среды) и построения собственного образовательного маршрута (78,9%);

➤ средняя степень активности, характеризующаяся пониманием учащимися логики изучаемого материала, но предпочитающими выполнять стандартные задачи, фрагментарным использованием возможностей широкой образовательной среды (21,1%).

Таким образом, анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости проведения с обучающимися, находящимися в условиях зрительной депривации, целенаправленной работы по развитию образовательной мотивации.

Литература:

1. Илюшин Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: Монография. - СПб.: Изд-во БАН, 2002.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.

3. Никулина Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
4. Никулина Г.В., Никулина И.Н. Проектная деятельность в образовании слепых школьников подросткового и юношеского возраста // Территория детства ребёнка с особыми образовательными потребностями: Материалы XXII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Территория детства". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. - С.128-135.
5. Никулина Г.В. Психологическая грамотность специальных педагогов как условие совершенствования коммуникативной деятельности инвалидов по зрению // Инновационные подходы к решению проблем образования, социальной и профессиональной реабилитации инвалидов. - СПб.: СПбГИПСР, СПбПРЦ, 2011.
6. Никулина Г.В. Общее и специальное в использовании метода сопровождения в работе с инвалидами по зрению // Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов по зрению как фактор реализации их прав на интеграцию в общество. - СПб.: Изд-во "Человек и его здоровье", 2008.

А.И. Сидорова
Санкт – Петербург

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Чрезвычайно актуальной проблемой современности является взаимодействие человека с природой. Одной из фундаментальных общечеловеческих ценностей выступает экологическая культура. С помощью неё происходит урегулирование системы экологических отношений, за счёт научных, нравственных, художественных средств. Благодаря экологической культуре негативные проявления, которые ведут к экологическому кризису, превращаются в позитивную деятельность.

Уже с дошкольного возраста экологическое воспитание личности способствует формированию экологической культуры. У детей вырабатываются навыки гуманно-действенного и эмоционально-чувственного взаимодействия с объектами природы; дети учатся понимать элементарные взаимосвязи, существующие в природе, и особенности взаимодействия человека и общества, человека и природы. Экологическое воспитание играет большую роль во всестороннем гармоничном развитии личности ребёнка.

При отсутствии целенаправленного воспитания, представления детей об окружающем мире оказываются поверхностными и неполноценными.

Никулина Г.В., Потемкина А.В., Круглова Т.А. отмечают, что дети с нарушением зрения имеют меньшую познавательную активность, чем нормально видящие дети. Им характерно поступление меньшего количества информации об окружающем мире, что влечет за собой обедненный чувственный опыт, неадекватное отражение действительности. Нарушения зрения влекут за собой неточные, ошибочные представления природных процессов. Слабовидящие дети испытывают трудности в описании природы, животных, растений и др. [5].

Как отмечает Замашнюк Е.В., особое значение для слабовидящих детей имеет обогащение зрительного опыта в специально созданных условиях, которые будут обеспечивать предоставление информации об окружающем мире, выделение сигнальных свойств в объектах и изображениях [1].

Одной из главных задач начальной школы в современности является создание необходимых и полноценных условий для развития личности каждого ребёнка и формирование его активной жизненной позиции. Ввиду этого, как указывают Круглова Т.А., Потемкина А.В. возникнет потребность в подготовке младших школьников к деятельности, которая будет способствовать размышлению, прогнозированию, планированию своих действий, развитию познавательной и эмоционально-волевой сферы, созданию условий для самостоятельной активности и сотрудничества; к деятельности, которая позволит адекватно оценивать свою работу [2, 5].

В этой связи, в настоящее время проектные и исследовательские методы обучения приобретают широкую популярность.

Метод проектов не представляет собой принципиально новую технологию в педагогической практике, в то же время, его считают педагогической технологией XXI века. Метод проектов предполагает умение к адаптации в стремительно развивающемся мире постиндустриального общества.

Условно можно выделить следующие основные условия использования метода проектов. Во-первых, должна существовать некая значимая проблема, для решения которой требуется исследовательский (творческий) поиск и применение интегрированного знания. Во-вторых, проект должен быть значимым по предполагаемым результатам (практическим, теоретическим, познавательным). В-третьих, при проектировании необходимо применять исследовательские (творческие) методы. В-четвертых, этапы реализации проекта должны быть чётко структурированы. В-пятых, в ситуации выбора необходимо проявление самостоятельной деятельности учащихся.

Проектная деятельность в начальной школе, в особенности для слабовидящих, весьма проблематична, поскольку их возраст ещё слишком мал для

проектирования. Но, как отмечают Никулина Г.В, Никулина И.Н. при правильной организации проектной деятельности всё возможно [3].

В работе по созданию проекта обязательно имеют место три аспекта: выбор, планирование, критика.

Несложность проектов создаёт условия к тому, что ученики чувствуют себя успешными в этой деятельности, у них появляется стимул, который вдохновляет на реализацию более сложных проектов с большей самостоятельностью.

Проектная деятельность имеет огромный потенциал в развитии зрительного восприятия детей с нарушением зрения. Особенную актуальность проектная деятельность имеет при решении задач на воспитание экологической культуры.

С целью проверки коррекционно-развивающего эффекта проектов нами была организована проектная деятельность в 3 классе для слабовидящих детей в ГБОУ Школе-интернате №1 им. К.К. Грота, включающая в себя несколько этапов.

Подготовительный этап. Определение проблемы, темы и целей проекта. Тема проекта «Жалобная книга природы России» была обусловлена познавательным интересом детей и экологической тематикой недели начальной школы. На этом этапе решались следующие цели: познакомиться с вымирающими видами животных и растений, подготовить сообщение, подобрать иллюстрации; создать экологические знаки; создать плакат по теме проекта с помощью продуктов совместной деятельности и презентовать его; принять участие в экологической сказке.

Планирование. Составление плана – перечня конкретных действий и результатов, сроков, ресурсов. Прогнозирование вида итогового продукта и формы презентации проекта. Распределение задач (обязанностей) между участниками проекта.

Сбор необходимой информации и материалов. Определение источников информации, способов сбора и анализа информации. Интерпретирование информации из разных источников в соответствии с целью работы.

Практическая деятельность по решению проблемы.

1. Выполнение заданий по теме проектной деятельности на развитие зрительного восприятия: «Дорисуй недостающие детали», «Обведи по точкам», «Найди следы», «Нарисуй геометрическими фигурами», «Лабиринт», «Собери изображение», «Зашумленный фон», «Найди цвета», «Скопируй по точкам», «Цветочное поле», «Выложи в ряд», «Сюжетная картина».

2. Создание охранных (экологических) знаков природы: не рвать цветы; не ловить птиц; не ловить бабочек; не наступать на лягушек; не трогать ежей;

не разбрасывать мусор; не разводить костёр; не рубить деревья; не охотиться на животных; не ломать ветки деревьев.

3. Создание материалов для плаката. Создание эскиза плаката. Создание плаката.

Презентация продукта проекта. Презентация экологической сказки.

Самооценка проекта. Анализ выполненной работы над проектом, выяснение причин успехов и неудач. Установление достижения поставленной цели, формулирование выводов. Коллективное обсуждение проекта, оценивание роли каждого участника проекта.

В результате проектной деятельности слабовидящие учащиеся познакомились с некоторыми животными и растениями, занесёнными в Красную книгу России, выполнили задания по теме проекта по развитию зрительного восприятия, создали экологические знаки, оформили и представили плакат «Жалобная книга природы России» и приняли участие в экологической сказке.

После реализации проектной деятельности была проведена повторная диагностика зрительного восприятия, которая показала существенные изменения показателей в лучшую сторону.

Таким образом, можно констатировать, что весьма перспективным является распространение проектной деятельности в образовательных организациях для детей с нарушением зрения. В специально организованных условиях для слабовидящих детей она может иметь высокую эффективность.

Литература:

1. Замашнюк Е.В. Развитие зрительного восприятия как компонента содержания образования слабовидящих школьников // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих: сб. науч. статей / под общ. ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Издательство «Граница», 2015. – С.50-59.
2. Круглова Т.А. Коррекционно-педагогическое воздействие при изучении природоведения младшими школьниками с нарушениями зрения. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 75 с.
3. Никулина Г.В., Никулина И.Н. Проектная деятельность в образовании слепых и слабовидящих // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих. - СПб.: Изд-во «Граница», 2015. - С. 14-21.
4. Никулина Г.В., Потемкина А.В., Круглова Т.А. Обучение слепых и слабовидящих: «Окружающий мир»: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов в двух частях. Часть 1. – СПб.: Издательство «Граница», 2017.
5. Потемкина А.В. Общее и специальное в преподавании учебного предмета «Окружающий мир» в начальной школе слабовидящих // Праздник и повседневность в жизни особого ребенка: Материалы XXIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство: Праздник и повседневность». - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С.42 - 44.

КОММУНИКАЦИЯ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Информационное общество характеризуется интенсивным развитием Интернет-технологий, которые используются в различных сферах жизнедеятельности человека. Умение ориентироваться в информационном пространстве, использовать новые средства обмена информацией среди социальных и профессиональных контактов становится насущной потребностью человека, в том числе и людей с ограниченными возможностями и инвалидов. Актуальной проблемой общества становится необходимость устранения информационных барьеров для людей с ограниченными возможностями и инвалидов, мешающих получить данной категории населения достойный социальный статус, иметь оптимально высокое качество жизни. Результаты эмпирических исследований и анализ профессионального опыта показывают, что достижения информационной индустрии, заключаются не только в разработке ассистивных компьютерных технологий, позволяющих инвалидам разных категорий, в том числе и инвалидам по зрению обращаться к информационным ресурсам, но также и в раскрытии новых векторов социальной активности для данной категории людей, предоставлении возможности получить профессию на условиях дистанционного обучения, трудоустройства, в конечном итоге преодолению обособленности в социокультурном пространстве и социальной адаптации (Королева Н.Н., Волкова И.П., Богдановская И.М., 2014).

Наряду с очевидными положительными сторонами развития Интернет-технологий существует и ряд барьеров для людей с ограниченными возможностями и инвалидами по зрению при взаимодействии с информационно-коммуникационными средствами общения. Общественное сознание не поспевает за радикальными переменами, происходящими в современном информационном обществе за счет интенсивного развития современных интернет-технологий (Колин К.К., 2010). На данный момент это наиболее заметно по тому, насколько малоэффективно слепые и слабовидящие люди различных возрастов используют современную компьютерную технику, несмотря на их высокую значимость в настоящее время.

С целью изучения особенностей использования инвалидами по зрению Интернет-технологий в общении был проведен опрос, направленный на выявление личностных характеристик пользователей и предпочитаемые ими информаци-

онно-коммуникационные средства в общении. В соответствии с данной целью нами была разработана анкета «Инвалиды по зрению и современная информационная среда», и применялся комплекс личностных методик (16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»; тест-опросник Рогова Е.И. «Оценка социально-коммуникативной компетентности»; методика «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; методика «Направленность личности в общении» НЛО К. Роджерс – С.Л. Братченко; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин; методика определения «Способов совладающего поведения» Р. Лазарус, С. Фолкман). Опрос проводился на базе ГУ «Государственной библиотеки для слепых и слабовидящих», ГУ «Центр медико-социальной реабилитации для инвалидов по зрению», учреждения ВОС Комплекс реабилитации инвалидов «Контакт» г. Санкт-Петербурга, социальной сети «Вконтакте». В исследовании приняли участие 62 человека в возрасте от 18 до 66 лет (средний возраст испытуемых составил 34,3 года), из них 31 человек – незрячие, 31 – слабовидящие. Количество мужчин – 31, женщин – 31 человек.

Результаты опроса показали высокую активность в использовании респондентами современных компьютерных средств и Интернет-технологий, которые используют 90 % опрошенных инвалидов по зрению. Для выхода в Интернет инвалиды по зрению используют персональный компьютер (88,7%), смартфон (80,6%), планшетный компьютер (37,1%). Доступность данной компьютерной техники осуществляется за счет использования тифлокомпьютерных программ экранного доступа как JAWS, NVDA и др. Более низкий процент использования информационно-коммуникационных технологий среди инвалидов по зрению связан с недостаточным уровнем овладения специализированными компьютерными программами. В целях общения мужчины (статистически значимо, $p \leq 0,003$) чаще используют средства Интернет-коммуникации, чем женщины – инвалиды по зрению, которые больше включены в непосредственное общение с окружающими людьми в реальности. Существуют общие предпочтения незрячих пользователей в выборе средств коммуникации в сетевом пространстве, таких как электронная почта, социальные сети, форумы, чаты, аудио-видео веб-конференции, блоги и другие. Использование информационно-коммуникационных технологий в целях общения положительно связано с количеством виртуальных контактов, с такими средствами коммуникации как социальные сети и компьютерные онлайн-игры. Инвалиды по зрению в основ-

ном общаются в социальных сетях и компьютерных онлайн-играх, которые они также используют для коммуникации, расширения круга общения. Наличие положительных связей со стремлением к активному общению в социальной сети, использованию смартфона иллюстрируют заинтересованность незрячих в постоянной коммуникации. Отрицательные связи параметров «робость-смелость», «доверчивость-подозрительность», альтероцентристская направленность в общении, самоконтроль, моральная нормативность, «адаптивность» свидетельствуют о стремлении инвалидов по зрению быть чрезмерно вовлеченным в спонтанную коммуникацию в Интернет-пространстве ввиду низкого уровня адаптированности, самоконтроля и недостаточно развитых навыков общения у инвалидов по зрению; их неспособности осознать свое реальное положение в процессе коммуникации с другими людьми, что может послужить толчком к развитию компьютерной зависимости в будущем без должного внимания к пользовательским «привычкам» и информационной личной гигиене.

Таким образом, незрячие и слабовидящие люди являются активными пользователями Интернет-технологий. Наряду с позитивными перспективами использования современных ИКТ существует и ряд ограничений в доступности данных технологий для лиц с ОВЗ и инвалидов по зрению. Многие из опрошенных людей отметили важность непрерывного обучения новым технологиям работы в Сети и компьютерной техникой. На данный момент становится наиболее актуальным вопрос об обучении инвалидов по зрению не только компьютерной грамотности, но и соблюдению информационной личной гигиены в Интернет-пространстве ввиду повышения уровня вовлеченности человека в виртуальную среду и потребностью в социально-психологической адаптации.

Литература:

1. Волкова И.П., Писаренко Е.Н. Информационно-коммуникативная компетентность инвалидов по зрению // Человек и образование. – 2017. – № 2 (51). – С. 55-59.
2. Емелин В. А. Утрата приватности: идентичность в условиях технологического контроля // Национальный психологический журнал. – 2014. – №2 (14).
3. Колин К.К. Гуманитарные проблемы формирования информационного общества // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – №12.
4. Королева Н.Н., Волкова И.П., Богдановская И.М. Социально-психологическая поддержка инвалидов по зрению в высокотехнологичной информационной среде // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – Август, 2014 ART 2047. – СПб., 2014.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С БИСЕНСОРНЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА

В настоящее время в силу различных причин, в том числе вследствие патологии беременности и родов, перенесенных пренатально или постнатально инфекций, а также достижений в области перинатальных технологий, наблюдается устойчивая тенденция к увеличению количества детей, имеющих множественные нарушения развития. Внутри широкого и неоднородного состава детей с множественными нарушениями исследователями в области дефектологии выделяется достаточно большая наиболее изученная группа детей – дети с одновременными нарушениями зрения и слуха. Л.В. Фомичева и А.С. Макарова уточняют, что следует говорить о двух инвариантных группах по степени зрительно-слухового бисенсорного нарушения: слепоглухота и бисенсорное нарушение по степени, не соотносимое со слепоглухотой. В свою очередь, каждая группа вариативна и дифференцируется определенным разнообразием в сочетании степеней нарушения зрения и слуха. Так, например, к первой группе относятся дети, имеющие сочетание тяжелых степеней нарушения зрения и слуха, ко второй же группе относятся дети, имеющие бисенсорное нарушение в виде сочетания слабовидения и тугоухости, а также в виде сочетания нарушений зрения и слуха не в степени слабовидения и тугоухости [3]. Как показывают статистические данные, встречаемость лиц с бисенсорным нарушением среди населения составляет приблизительно 5-8 человек на 100 000, что означает: число людей с бисенсорными нарушениями в России может составлять не менее 12 000.

Разные аспекты семейного воспитания детей с бисенсорными нарушениями рассматривали в своих работах А.В. Апраушев, Т.А. Басилова, Ван Дайк Ян, И.В. Саломатина, И.А. Соколянский, Ю. Лернер, Р.А. Мареева, А.И. Мещеряков и другие.

Несмотря на значимость существующих научно-практических материалов, проблемы семейного воспитания детей данной категории решены недостаточно. В частности, отсутствуют работы, раскрывающие родительскую компетентность в вопросах социализации детей с бисенсорным нарушением зрения и слуха, что выступает предметом нашего исследования.

Когда речь идет о семейном воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья то, в специальной педагогике указывается особая роль семьи в социализации ребенка с нарушениями развития и актуализируется выполнение ею ряда специфических функций, таких как: коррекционно-развивающая,

компенсирующая, реабилитационная и абилитационная. Е. М. Мастюкова и А.Г. Московкина [2], как и другие авторы, определяют, что реализация семьей этих функций направлена на развитие адаптационных, компенсаторных механизмов, на развитие ребенка в целом с обеспечением его социализации.

Исследователи в этой области дефектологических знаний сходятся во мнении о том, что имеется ряд причин, затрудняющих выполнение семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья специфических функций. Это может быть связано с трудностями осуществления процессов воспитания. Ими могут выступать: стихийный характер воспитания, отрывочность педагогических знаний, непонимание возрастных особенностей, потребностей ребенка, однообразность и малая содержательность деятельности ребенка в семье, недостаток общения взрослых с ребёнком [1]. Также это может быть связано с недостаточным уровнем научного решения рассматриваемой проблемы. В частности, в научно-практической литературе недостаточны раскрыты вопросы особенностей семейного воспитания, связанные с социализацией ребенка с бисенсорным нарушением. Из психологии и педагогики известно, что сущностная характеристика социализации, как феномена заключается в том, что она представляет собой механизм формирования и функционирования личности в трех сферах, а именно: в сфере общения, в сфере деятельности и в сфере самосознания.

Известны следующие методы изучения особенностей семейного воспитания: социологические опросы, интервьюирование и анкетирование. В нашем исследовании выбран и используется метод анкетирования, который отличается достаточной валидностью.

Нами была разработана анкета для родителей с целью изучения родительской компетентности в области воспитания ребенка с бисенсорным нарушением. Под родительской компетентностью нами понимается достаточная подготовленность родителей к воспитательной деятельности. При составлении анкеты использовались научные материалы Т.А. Басиловой, И.В. Саломатиной, Л.М. Шипициной и др. Анкета включает 81 вопрос, которые распределяются по 8 блокам. Каждый блок вопросов имеет свою исследовательскую направленность. Обозначим её и приведем примеры.

- Выявление общих сведений о семье и ребенке («Укажите возраст Вашего ребенка», «Посещал (посещает) ли Ваш ребенок сад (школу)?», «Оцените материальную обеспеченность семьи относительно удовлетворения особых потребностей ребенка»).

- Выявление представлений родителей об особенностях развития ребенка («Укажите состояние зрения Вашего ребенка», «Укажите состояние слуха Вашего ребенка», «Оцените мобильность Вашего ребенка»).

- Выявление родительских потребностей («Испытываете ли Вы лично потребность в консультациях индивидуального или семейного психолога?»).

- Выявление педагогической компетентности родителей («Какие методы воспитания Вы считаете более эффективными при воспитании ребенка с сочетанными нарушениями зрения и слуха?»).

- Выявление компетентности родителей в области государственно-правовых основ организации образовательного пространства для этой группы детей («Какой вид обучения, на Ваш взгляд, наиболее приемлем для Вашего ребенка?»).

- Выявление компетентности родителей по вопросам особенностей общения ребенка («Как часто Ваш ребенок общается с другими детьми?», «Кто чаще выступает инициатором общения Вашего ребенка с детьми?»).

- Выявление компетентности родителей по вопросам, касающимся сферы деятельности ребенка («Как Вы считаете, важно ли приобщать ребенка к трудовой деятельности (домашний труд и самообслуживание) вне зависимости от состояния зрения и слуха?»).

- Выявление компетентности родителей по вопросам самосознания ребенка («Умеет ли Ваш ребенок показывать части тела на себе?», «Знает ли Ваш ребенок сколько ему лет?»).

Анализ и обобщение данных, полученных посредством представленной анкеты по вопросам родительской компетентности в области воспитания ребенка с бисенсорным нарушением позволит выявить особенности семейного воспитания и разработать методические рекомендации для родителей.

Литература:

1. Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной, Е.В. Михайловой. – СПб.:НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. – 239 с.
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2004.
3. Фомичева А.Г., Фомичева Л.В., Макарова А.С. Некоторые клинические и психолого-педагогические основы изучения лиц с бисенсорным зрительно-слуховым нарушением // Открытый мир: объединяем усилия: матер. Всерос. (с междунар. участием) форума (12-14 декабря 2017 г., г. Пермь, Россия) / отв. Ред. О.Р. Ворошнина, Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 386 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У РАНООГЛОХШЕГО ПОЗДНОИМПЛАНТИРОВАННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

В настоящее время в РФ развивается система раннего выявления нарушений слуха у детей и комплексной помощи детям с нарушением слуха, включая раннее слухопротезирование и кохлеарную имплантацию (Королева И.В., 2008). Наибольшую сложность представляет организация психолого-педагогической помощи таким детям, что обусловлено огромной территорией страны, малой плотностью населения, недостатком сурдопедагогов в регионах, особенно специалистов, владеющих методами работы с детьми раннего возраста, семейно-центрированными и слуховыми технологиями реабилитации, сложностью организации многолетней регулярной комплексной помощи.

Достижения отечественной сурдопедагогики позволили еще в прошлом веке сформировать в стране сеть дошкольных и школьных коррекционных образовательных учреждений для детей с нарушенным слухом (Андреева Л.В., 2005). Однако в некоторых случаях родители не отдают ребенка в эти учреждения и воспитывают дома, не имея соответствующих знаний и умений. Это чаще связано с удаленностью места проживания от школы и нежеланием оставлять ребенка в интернате. В больших городах родители могут найти альтернативные источники педагогической поддержки в реабилитационных центрах, в виде частных занятий с сурдопедагогом или логопедом. В сельской местности эта помощь недоступна. В результате такие дети взрослеют и не владеют никакими коммуникативными навыками, в том числе и жестовой и письменной речью, не имеют образования, что необходимо для дальнейшей самостоятельной жизни.

В последние годы у таких людей появились возможности восстановления слуха благодаря кохлеарной имплантации. Длительное время ранооглохшим подросткам и взрослым, не владеющим навыками устной речи, отказывали в проведении этой операции из-за низкой перспективности. Сегодня специалисты пришли к пониманию, что кохлеарный имплант (КИ) может обеспечить таким людям возможность слышать разные звуки и речь, создать условия для формирования определенных слуховых и речевых навыков, и тем самым повысить качество их жизни и жизни их близких (Королева И.В., 2008). Однако организация слухоречевой послеоперационной реабилитации таких людей представляет значительные сложности.

В настоящей работе представлен опыт слухоречевой реабилитации ранно-оглохшего юноши с КИ в условиях среднего профессионального учреждения. Молодой человек, Н., проживал в семье в сельской местности в Сибири. Н. не обучался в школе в виду удаленности места проживания семьи от коррекционного учреждения. Слуховые аппараты Н. носил только в детстве и короткое время, поскольку из-за отсутствия эффекта родители перестали настаивать на его использовании ребенком. Родители старались заниматься с ним самостоятельно и научили его знанию букв, искаженно произносить звуки и слова с опорой на буквы, навыкам механического нечленораздельного чтения, арифметическим действиям сложения и вычитания. В семье с Н. общались с помощью общепринятых обиходных и придуманных ими жестов. Когда Н. было 23 года, старшие сестра и брат, переехавшие в С.-Петербург, привезли его к себе и сделали кохлеарную имплантацию в СПб НИИ ЛОР, где он прошел полагающийся ему 10-ти дневный курс занятий с сурдопедагогом. В дальнейшем родственники безрезультатно пытались организовать Н. сурдопедагогическую помощь. В возрасте 25 лет его сестра узнала о возможности обучения Н. в СПб ГБОУ ПРЛ Профессионально- реабилитационном лицее теперь СПб ГБОУ «ПРЦ» на Волковском проспекте, куда он и поступил на обучение по специальности портной. Параллельно было организовано обучение Н. в вечерней школе №10 по программе 2 класса.

В связи с тем, что в колледже не было сурдопедагога-дефектолога, сурдопереводчик и одновременно тьютор колледжа Новикова Е.Ф. поступила на обучение в РГПУ им. А.И.Герцена на кафедру сурдопедагогики. Это позволило начать работу по развитию слуха и речи у Н. во время индивидуальных занятий и в процессе профессионального обучения под руководством проф. И.В.Королевой.

Для составления программы работы было проведено обследование слуховых, речевых, языковых, коммуникативных навыков Н. Было выявлено, что Н. постоянно носит КИ, узнает окружающие звуки, свое имя, различает звуки по основным акустическим признакам. Н. произносил большую часть фонем с опорой на букву, мог прочесть слово с грубыми искажениями, не понимая смысла прочитанного. Пассивный словарь в письменной форме не превышал 200 слов. Для общения Н. пользовался преимущественно обиходными жестами и небольшим количеством жестов речи глухих, которыми овладел в колледже. Существенно, что своими слуховыми и речевыми навыками Н. не пользовался в ежедневных ситуациях, и родственники, проживающие с ним, считали, что Н. не слышит звуков и не разговаривали с ним.

Коррекционно-развивающая работа проводилась при использовании комплекта «Учусь слушать и говорить», разработанного для детей с КИ старшего возраста (Королева И.В., 2014). Работа включала развитие слухового и

слухоречевого восприятия, произношения, словарного запаса, устной речи (умение составлять словосочетания; использование коммуникативных фраз при ежедневном общении и на уроках, словесно-логическое мышление и др.). Отличительной особенностью организации занятий по развитию восприятия речи было то, что 50% времени работа проводилась при слухо-зрительном восприятии, что способствовало переносу формируемых навыков в ежедневные ситуации общения и при восприятии речи педагогов на уроках. На протяжении 2 лет обучения также проводилась работа по накоплению специальной терминологии, формированию профессиональных умений с использованием наглядных пособий и специально разработанных инструкционных карт. После занятий велась работа по дидактическому пособию для формирования понимания и использования лексики, необходимой для овладения специальностью, который был специально подготовлен в соответствии с принципами «слухового» метода (Королева И.В., 2008; 2014). Занятия в вечерней школе дополняли работу по формированию грамматических представлений.

Были также проведены консультации с братом Н., с которым он проживал. На консультациях брату были продемонстрированы слуховые возможности Н. воспринимать окружающие звуки, звуки речи с КИ, приемы помощи по развитию у Н. понимания речи, лексики и произносительной стороны речи при ежедневном общении.

Оценка прогресса развития слуховых и речевых навыков с помощью тестов и шкал батареи EARS после курса слухоречевой реабилитации выявила значительный прогресс. Установлено, что если на момент начала работы показатель «Шкалы слуховой интеграции», характеризующий использование слуховых навыков с КИ в ежедневных ситуациях, составлял 5 баллов из 40 (12%), то после года занятий он повысился до 36 баллов (90%). Показатель выполнения теста узнавания слов с опорой на слоговую структуру при выборе из 3 слов повысился с 10% (уровень угадывания) до 100%, для 6-ти слов он достиг 90%, для 12 слов – 85%. Показатель «Шкалы использования устной речи», характеризующий использование устной речи в ежедневных ситуациях, до начала работы составлял 0 баллов из 40 (0%), то после года занятий он повысился до 20 баллов (50%). Молодой человек стал самостоятельно говорить часто используемые слова и предложения при общении на занятиях и в быту.

Во время обучения он участвовал в региональном конкурсе профессионального мастерства и занял первое место. А в национальном конкурсе в Москве получил приз за качество работы. По окончании 2 лет он успешно закончил обучение по специальности портной. На защите выпускной квалификационной работы решением комиссии ему единогласно поставили повышенный четвертый разряд.

В настоящее время молодой человек имеет востребованную специальность, успешно работает в ателье по пошиву одежды, старается общаться с окружающими с помощью устной и письменной речи, продолжает учиться в вечерней школе.

Таким образом, этот неординарный случай свидетельствует об эффективности кохlearной имплантации как технологии восстановления слуха и развития речи даже у неговорящих ранооглохших взрослых при адекватном психолого-педагогическом сопровождении, основанном на использовании «слухового» метода.

Литература:

1. Андреева Л. В. Сурдопедагогика. - М.: Академия, 2005. - 576 с.
2. Королева И.В. Кохlearная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб.: КАРО, 2008. - 752 с.
3. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохlearной имплантации на основе «слухового» метода (с комплектом 3 тетрадей). - СПб.: КАРО, 2014. - 304 с.

А.С. Люкина
Санкт-Петербург

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ
С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ
ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ ДЕТЕЙ**

Кохlearная имплантация (КИ) – широко распространенный в современном мире метод реабилитации глухих людей, появившийся в результате активного развития и интеграции технических, медицинских и педагогических наук. Благодаря имплантации глухие дети могут достичь уровня развития слуха и речи, характерного для их слышащих сверстников, и обучаться наравне с ними в образовательных организациях общего типа. Однако в настоящее время все еще большое количество учащихся с КИ остаются в образовательном пространстве школ для детей с нарушением слуха, так как их особенности восприятия, речевое развитие и коммуникативные навыки не позволяют им в полной мере усваивать образовательную программу, ориентированную на слышащих обучающихся [2].

Такое положение дел имеет чаще всего педагогическую причину. Не смотря на то, что после операции глухие дети получают возможность слышать даже тихие звуки, полноценное использование ими слуха полностью зависит от адекватно организованной послеоперационной реабилитации и включения в

нее не только специалистов (сурдологов, сурдопедагогов, психологов и др.), но и всего окружения имплантированного ребенка. Однако такую единую работу не всегда удается организовать.

Практика показывает, что большинство родителей школьников с КИ ориентированы на их развитие, стараются активно участвовать в школьной жизни своих детей. Вместе с тем они продолжают общаться со своими уже имплантированными детьми так же, как и до операции, то есть как с глухими. Как отмечают исследователи (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Сатаева А.И.), родителям трудно самостоятельно перестроиться и определить новую линию взаимодействия со своим ребенком, которому для развития слуха и речи необходимы условия общения, максимально приближенные к естественным. В таких условиях родителям требуется помощь сурдопедагога, который поможет им реконструировать привычное взаимодействие с ребенком в соответствии с его новыми слуховыми возможностями [1].

В условиях школы для слабослышащих и позднооглохших детей работу с родителями и близкими взрослыми имплантированных младших школьников можно построить в форме сетевого взаимодействия образовательных организаций, направленного на развитие коммуникативных умений [3].

В организованное сетевое взаимодействие вошли несколько учреждений: образовательные организации общего типа, для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), а также организации дополнительного образования и культуры: дворец детского (юношеского) творчества и детская библиотека.

В связи с тем, что сетевое взаимодействие организовано с целью коммуникативного развития школьников с КИ, его ресурсным центром стала школа для слабослышащих и позднооглохших. Она обладает достаточным кадровым и научным потенциалом для оказания методической и информационной поддержки семьям, имеющим имплантированных детей, и организациям-партнерам, осуществляющим работу с ними.

Благодаря включению в сетевое взаимодействие у родителей обучающихся с КИ появляется возможность регулярно получать знания и умения, необходимые во взаимодействии со своими детьми, быть активными участниками образовательного процесса, общаться с другими семьями, имеющими имплантированного ребенка, расширить круг общения своих детей со слышащими сверстниками и взрослыми. Кроме этого такая форма работы создает условия для речевого общения в семьях младших школьников с КИ и мотивирует к этому общению как детей, так и их родителей.

Близкие родственники обучающихся с КИ в разной степени заинтересованы во взаимодействии с образовательной организацией, поэтому перед включением их в сетевое взаимодействие необходимо провести подготови-

тельную работу. Она направлена на знакомство с системой работы школы с обучающимися с КИ, а также первоначальное введение их в совместную деятельность с детьми и в образовательный процесс в целом.

С этой целью использованы следующие формы обучения:

- мини-лекции о сути, цели, задачах, структуре и функционировании сетевого взаимодействия, организованного в школе;
- информирующие семинары о методах и приемах, используемых для развития коммуникативных умений слабослышащих школьников в учебной деятельности;
- информирующие семинары о формах организации внеурочной деятельности;
- обучающие семинары, помогающие родителям взаимодействовать со своими детьми, например, «Наш ребенок в школе и дома», «Проект - общее дело»;
- индивидуальные консультации о динамике слухоречевого развития ребенка с КИ, об организации речевого общения с ним дома и др.

Такая пропедевтическая работа позволяет открыть образовательную организацию для родителей и создает у них ощущение включенности в образовательный процесс. После этого можно вводить родителей в сетевое взаимодействие, организованное для развития у младших школьников с КИ коммуникативных умений.

Включение членов семей имплантированных школьников в сетевое взаимодействие обусловлено необходимостью выстраивания новой модели поведения родителей со своими слышащими детьми, их активного участия в коммуникативном развитии детей, организацией взаимодействия внутри семьи для продолжения и расширения работы, проводимой образовательными организациями. Кроме этого такая форма работы позволяет информировать родителей о слухоречевых возможностях и перспективах развития их детей, особенностях общения с ними.

С этой целью используются следующие формы работы:

1. Родительские собрания, организованные совместно с членами семей школьников с КИ, обучающихся в других образовательных организациях. Такие собрания информируют о расширении возможностей учебной и внеурочной деятельности детей, а также позволяют родителям имплантированных школьников из разных образовательных организаций общаться друг с другом, обмениваться опытом и обсуждать интересующие их вопросы.

2. Мастер-классы по развитию коммуникативных умений в учебной деятельности, на которых родители видят работу, проводимую учителями, способы общения с детьми и развития их коммуникации, а также возможности каждого конкретного ребенка.

3. Обучающие семинары, в ходе которых родителям сообщается информация о слухоречевом развитии и поведении младших школьников с КИ, об особенностях общения с ними, о работе, осуществляемой образовательной организацией (например, семинар, посвященный особенностям слуха и речи учащихся с КИ).

4. Практические семинары, демонстрирующие уроки/занятия (или их фрагменты) с учащимися с КИ, обучающихся как в образовательной организации для детей с нарушением слуха, так и для слышащих, их взаимодействие с одноклассниками во внеурочной деятельности. Например, практические семинары в образовательной организации для слабослышащих детей и детей с ТНР с демонстрацией уроков и внеурочных мероприятий.

5. Консультации специалистами Ресурсного центра, на которых в индивидуальной беседе родители могут получить ответы на интересующие их вопросы, касающиеся обучения и воспитания детей с КИ, взаимодействия с ними.

6. Проектная деятельность школьников, в которую активно включаются родители. Например, совместное участие в проекте «Дети – ветеранам».

Таким образом, продуктивной формой взаимодействия школы для слабослышащих и позднооглохших детей, обучающей младших школьников с КИ, с их родителями является сетевое взаимодействие образовательных организаций как для детей с нарушением слуха, так и общего назначения, а также учреждений дополнительного образования и культуры. В ходе него члены семей имплантированных обучающихся получают информацию и методическую помощь, необходимые для организации адекватного взаимодействия со своими детьми дома, становятся активными участниками их коммуникативного развития, а также равноправными партнерами образовательного процесса. Кроме этого родители расширяют круг общения своих детей за счет социальной интеграции со слышащими сверстниками и с детьми с КИ, обучающимися в среде слышащих, а свой – за счет общения с родителями этих детей в условиях сетевого взаимодействия.

Литература:

1. Дети с кохлеарными имплантами: научно-популярное издание /под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2017. – 208 с.
2. Люкина А.С., Красильникова О.А. Коммуникативные умения детей с КИ, не прошедших реабилитацию: результаты исследования // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. – Москва: РУДН, 2017. – С 316-320.
3. Люкина А.С., Красильникова О.А. Подходы к формированию коммуникативных умений у детей с кохлеарными имплантами, обучающихся в среде для слабослышащих и позднооглохших // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. - №53-4. – С. 53-60.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ КРУЖКА «УЧИМСЯ СЛУШАТЬ МИР»

В школе – интернате № 33 для слабослышащих обучающихся с каждым годом увеличивается количество детей с кохлеарными имплантами. Так, в 1999 году в школе обучался один имплантированный ребёнок, в настоящий момент количество имплантированных обучающихся достигло 59 человек. Соответственно, главными задачами, стоящими перед школой, являются повышение уровня сформированности навыков восприятия устной речи и уровня речевого развития кохлеарно имплантированных обучающихся. Для решения этих задач, помимо уроков и занятий с учителями-дефектологами, в школе на протяжении нескольких лет функционирует кружок «Учимся слушать мир».

Анализ результатов педагогической практики позволяет констатировать, что у детей с кохлеарными имплантами, обучающихся в школе для слабослышащих и позднооглохших, в силу недостаточной сформированности навыков восприятия речи и понимания обращённой речи окружающих, часто наблюдаются существенные отклонения в развитии и формировании устной речи. Оказываются нарушенными основные структурные компоненты речи: фонетический, лексический и грамматический. У данной категории детей ограничен словарь, как в количественном, так и в качественном отношении, наблюдаются трудности в овладении грамматическими связями слов в предложении, в планировании и построении связных речевых высказываний. Кроме того, кохлеарно имплантированные обучающиеся достаточно пассивны в общении, редко проявляют инициативу, что подтверждается исследованиями А.С. Люкиной [3], О.А. Красильниковой [3]. Данный факт отмечен и наблюдениями педагогов-практиков [5].

По мнению профессора И.В. Королевой [2], одним из направлений слухоречевой работы с кохлеарно имплантированными обучающимися, с целью обучения использованию речи как средства общения и познания, является формирование коммуникативных умений.

В исследованиях Люкиной А.С. [3], Красильниковой О.А. [3] подробно освещены организационно-педагогические и методические подходы к формированию коммуникативных умений у младших школьников с КИ, обучающихся в школе для слабослышащих и позднооглохших. Авторами разработаны следующие принципы, имеющие существенное значение для организации ра-

боты по формированию коммуникативных умений: активной коммуникации, естественного развития коммуникации и речи, самостоятельности, создания эмоционально-комфортного состояния на занятии, учета слухоречевых возможностей, учета сформированности коммуникативных умений, переноса сформированных умений в повседневные ситуации общения, учета особых образовательных потребностей.

Опираясь на вышеизложенные принципы, с целью повышения эффективности работы по формированию коммуникативных умений кохлеарно имплантированных обучающихся начальной школы, во внеурочное время проводятся занятия кружка «Учимся слушать мир». Занятия тесно взаимосвязаны с занятиями по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи. Работу кружка в школе организует и проводит учитель - дефектолог. В работе кружка используются разные технологии: коммуникативных ситуаций; обучения в сотрудничестве; игры.

На занятиях кружка «Учимся слушать мир» работа ведется по 2 основным направлениям:

1) формирование и развитие слухового восприятия (на материале неречевых звучаний и музыки, различного речевого материала);

2) формирование и развитие устной речи (работа над просодическими компонентами речи; лексико-грамматическим строем речи; связной (монологической и диалогической) речью).

В ходе реализации каждого направления создаются ситуации общения для активного использования спонтанной (естественной) речи кохлеарно имплантированными детьми. Важно, чтобы дети, слушая, не просто повторяли услышанное, а отвечали на вопросы, вступали в диалог, проявляли инициативу. Приведем примеры упражнений, которые используются для повышения уровня сформированности навыков восприятия устной речи и уровня речевого развития кохлеарно имплантированных обучающихся по каждому направлению работы.

1. Формирование и развитие слухового восприятия:

а) формирование и развитие слухового восприятия на материале неречевых звучаний и музыки: определение различий между акустическими сигналами; различение голоса человека среди других звуков, опознавание бытовых сигналов; дифференциация звучаний; различение длительности, темпа, громкости, высоты звучаний и др.;

б) формирование и развитие речевого слуха: запоминание слов, повторение в той же последовательности; определение пропущенного слова; запоми-

нание первых букв в словах и составление из них нового слова; нахождение ошибки в предъявленной фразе; узнавание знакомых стихотворений, строчек из стихотворений; узнавание текста знакомых загадок; выполнение заданий по инструкции и др.

2. Формирование и развитие устной речи:

а) работа над просодическими компонентами речи: определение логического ударения в вопросе, нахождение соответствующего ответа; различение предложений, произнесённых в нормальном темпе и сопоставление их с медленным и быстрым темпом; ведение на слух несложного диалога с вопросами и краткими ответами (сочетаются восприятие и воспроизведение интонации, логического ударения, членение паузами фраз) и др.;

б) работа над лексико-грамматическим строем речи: упражнения на классификацию предметов; образование существительных множественного числа (именительного, родительного падежа); образование слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; образование относительных прилагательных; подбор признаков к предмету; образование однокоренных слов; подбор синонимов, антонимов к заданным словам и др.;

в) работа над диалогической речью: составление диалога по ходу сюжетно-ролевой игры; составление диалога в ходе игры от лица игрушек; чтение диалога и определение, к каким ситуациям относятся картинки; составление диалога с использованием картинок; моделирование микроситуаций общения; моделирование проблемных ситуаций с заданным сюжетом; моделирование проблемных ситуаций с неоконченным сюжетом общения; моделирование ситуаций по заданной теме общения; ролевые игры, деловой театр, инсценировки и др.;

г) работа над развитием монологической речи: добавление в рассказ предшествующих либо последующих событий; составление рассказа, аналогичного данному, с изменением времени или результата действия; придумывание рассказа по нескольким опорным словам; пересказ рассказа с использованием серии сюжетных картинок; составление рассказа по серии сюжетных картинок, по одной сюжетной картинке; составление описательных рассказов (с использованием схем); творческое рассказывание и др.

В работе кружка широко применяется работа с презентациями, с интерактивной доской, создание и озвучивание мультфильмов [4].

Все вышеперечисленные упражнения, проводимые в атмосфере доброжелательности, преимущественно в игровой форме, способствуют повышению продуктивности работы по формированию коммуникативных умений кохлеар-

но имплантированных младших школьников. Создание жизненных, бытовых ситуаций, интересных и близких детям, вызывают у детей потребность в общении. Ребята становятся более раскованными, уверенными в себе, у них повышается желание использовать устную речь при общении со сверстниками и с окружающими людьми.

Литература:

1. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях [Текст]: Учеб. пособие / Г.Н. Пенин, З.А. Пономарева, О.А. Красильникова, Л.В. Кораблева; под ред. проф. Г.Н. Пенина, доц. З.А. Пономаревой. – СПб.: КАРО, 2006. – 496 с.
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха) [Текст] / И.В.Королева. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: КАРО, 2012. - 752 с.
3. Красильникова О.А., Люкина А.С. Результаты исследования коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – СПб., 2014. – Март. – ART 2163. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2163.htm>
4. Мотовилова Ю.В. Слухоречевая реабилитация младших школьников с КИ на занятиях кружка «Учимся слушать мир» [Текст] / Ю.В. Мотовилова // Образование детей с нарушением слуха. Материалы юбилейного научно-практического семинара: Современная коррекционная школа. Какой ей быть? – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 118 – 121.
5. Седова М.Ю., Мотовилова Ю.В. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве школы для слабослышащих и позднооглохших обучающихся [Текст] / М.Ю. Седова, Ю.В. Мотовилова // Праздник и повседневность в жизни особого ребенка: материалы XXIV Международной конференции "Ребенок в современном мире. Детство: праздник и повседневность", 19-21 апреля 2017 года. — СПб, 2017.- С. 208-211.

ТВОРЧЕСТВО КАК ПУТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ РЕБЁНКА

Экология детства – что это такое? Нарушение привычной и разумной системы взросления ребёнка, естественного пути от игры к социализации, к осознанию и усвоению возрастных моделей поведения. Современные дети сочетают в себе совсем не детскую информацию и инфантильность; они перегружены самыми разными секциями, кружками, студиями и в то же время часто лишены самого главного – родительского внимания, детских игр, друзей, общения. Виртуальная реальность вытесняет реальность естественную. Это ненормально, когда ребёнок не умеет общаться со сверстниками, играть ни в какие игры, кроме компьютерных! Многие родители забывают, что детство – это в первую очередь любовь и внимание домашних, это и праздники, и будни, и баловство, и обязанности. Позиция «есть школа, там научат» – это тоже нарушение нормы, т.к. любое «научат» возможно при взаимодействии семьи и школы. Сегодня неблагополучие детей не зависит от алкоголизма или материального положения родителей, и неблагополучные дети, по сути, лишённые детства, могут встречаться в самых разных социальных слоях. В массовой школе всё больше детей, с трудом адаптирующихся в коллективе, не находящихся общего языка со сверстниками, не подготовленных к восприятию информации и самостоятельной работе. Кроме того нужно отдавать себе отчёт в том, что в сегодняшней школе очень много детей с ОВЗ: детей с ЗПР, с ТНР, со сложными дефектами и пр., большую часть среди которых занимают дети просто отставшие в развитии в силу равнодушия части родителей к своим родительским обязанностям.

Что может сделать школа?

Начальная школа восполняет то, что некоторые дети недополучают в семье; четыре года тесного общения позволяют найти подход к каждому ребёнку и к каждому родителю. А дальше?

Один из самых сложных моментов для детской психики – переход из начальной школы в 5 класс. Смена учителей, кабинетная система, изменившиеся требования, а зачастую и изменившийся классный коллектив – это стресс даже для хорошо учившегося и социально адаптированного ребёнка. А уж «особость» в такой ситуации даёт о себе знать в полной мере. Родители же, привыкшие к опеке начальной школы, нередко вместо помощи детям говорят: «Да, конечно, он не может, он рассеянный, или нервный, или болезненный, у него диагноз...» Стоит отметить, что часто никакого диагноза нет, а есть желание найти объективные причины трудностей: не помочь, а оправдать. Непри-

ятно; но хуже, если дома или ругают, или говорят: ты взрослый, сам и разбирайся!

В стрессовой ситуации теряются навыки, уже закрепившиеся, кажется, в системе начального обучения. Ребёнок словно делает шаг назад: пропадает и интерес, и желание учиться, и вера в себя. А значит, нужно создавать те ситуации, которые любому ребёнку позволят проявить себя, свои творческие способности, ощутить себя нужным, включённым в общее дело.

Хотим предложить несколько разработок, направленных на развитие творческих способностей учащихся и основанных на интеграции уроков и соединении возможностей урочной и внеурочной деятельности.

5 класс. Пьеса-сказка Самуила Маршака «Двенадцать месяцев».

На уроках литературы сказка, как и положено, прочитана, разобрана. Текст довольно увлекательный, поэтому некоторые учащиеся читают полностью, не довольствуясь эпизодами, которые предлагает учебник. Внеурочные занятия позволяют посмотреть, пусть в отрывках, фильм и мультфильм, сравнить, обсудить, составить собственное представление о сказке и её героях. Итогом становится «театральный урок», на котором несколько групп учащихся представляют подготовленные ими отрывки из пьесы. Группы могут быть разными: от 2-3 до 7-8 человек, причём ребята сами делятся на группы. Задача учителя – во-первых, проследить, чтобы никто не остался в стороне, во-вторых, помочь распределить роли, если учащиеся не могут сделать это сами.

Репетируют ребята самостоятельно, обращаясь к учителю за помощью только в случае необходимости. Может быть, эта самостоятельность пойдёт в ущерб качеству спектакля, но она важна, так как формирует чувство ответственности, умение что-то делать без постоянного контроля и опеки.

Важно помочь детям осознать, что отрывок может быть небольшой, что даже в двухминутном мини-спектакле можно показать характеры героев, проявить собственные творческие способности.

Конечно, даже мини-спектакль нуждается в костюмах и декорациях, и вот тут-то и понадобится помощь учителей технологии. На занятии, посвящённом выбору отрывков и принципам их постановки, обязательно оговаривается, что и декорации, и костюмы должны быть минимальными: какая-то характерная деталь, позволяющая понять, что за герой перед зрителем. Придумывают дети, а помогают им воплотить замыслы учителя литературы и технологии. Конечно, взаимодействие учителей необходимо, но оно остаётся «за кадром»: учащиеся сами должны объяснить учителю технологии, чего они хотят и как планируют это сделать.

Следует отметить, что изготовление декораций и костюмов зачастую помогает проявиться тем, кто привык себя чувствовать на уроках литературы более чем неуютно, зато умеет шить, клеить, рисовать... Все эти подготовитель-

ные этапы дают простор для детской фантазии и позволяют каждому найти себе дело.

Что делать, если ребёнок не умеет ни играть, ни рисовать, ни мастерить что-нибудь руками? Такому ребёнку можно предложить необходимую в театре роль – роль суфлёра. Кстати, те, кому досталась эта роль или кто сам её выбрал, перечитывают пьесу очень внимательно, чтобы успеть вовремя и грамотно подсказать «актёру», забывшему слова. А есть ещё роль костюмера, гримёра, фотокорреспондента... Возможности почти безграничны.

Урок проводится как своего рода театральный конкурс, и оценивают друг друга сами ребята. Это важно, потому что учит быть корректным, доброжелательным, судить о других по делам, а не по сложившимся в классе отношениям. Обсуждаются все сыгранные эпизоды, причём условия обсуждения следующие: в первую очередь отмечаем то, что удачно, что получилось. Задача учителя в этой ситуации – создать позитивную атмосферу обсуждения. Это не значит, что хвалим всё и всех, лишь бы похвалить: недостатки оговариваем, но как то, что в следующий раз сможем преодолеть, сделать лучше, потому что у нас уже появился опыт. Конечно, победителю театрального конкурса вручается диплом, но важно, чтобы награждены, отмечены (в том числе и оценками в журнале) были все. И если в этом комплексе мероприятий, как учебных, так и внеучебных, каждый найдёт своё место, сыграет свою роль, почувствует себя нужным, значит, цель достигнута.

Конечно, такие уроки-театральные конкурсы – это скорее исключение, чем правило, так как требуют времени и серьёзной подготовки, но при изучении любого произведения можно найти формы работы, позволяющие повысить интерес учащихся к предмету, расширить их кругозор, дать каждому ребёнку возможность проявить свои творческие способности и почувствовать себя успешным.

Следующая разработка более масштабна, это фольклорный праздник, который готовится для всей параллели.

6 класс. Изучение народных песен.

Тема «Календарно-обрядовые песни», как правило, интереса учащихся не вызывает. Фольклорную культуру они знают плохо, исключение – сказки. Чтобы сделать интересным неинтересное, нужно искать нестандартные пути изучения данной темы. И такой путь – фольклорный праздник. Учащимся предлагается найти масленичные песни и песни, посвящённые приходу весны, подготовить их выразительное чтение, а ещё лучше – пение. За помощью можно обратиться к учителям музыки или к родителям. Исполняются найденные песни на фольклорном празднике для 6 классов. Конечно, готовятся костюмы, оформляется зал, но главное – в день праздника на уроках труда пекутся масленичные блины и традиционное печенье – веснянки, о котором написано в

учебнике, но мало кто его не только пробовал, но и видел. Кроме того, что в этом представлении опять участвуют все, выбирая себе роль по душе и по силам, подобная форма работы позволяет прикоснуться к народным традициям, фольклорной культуре.

Итак, задача школы, как специализированной, так и массовой, помочь ребёнку найти себя, проявить свои творческие способности, прийти к пониманию, что учиться интересно, почувствовать себя значимым и в собственных глазах, и в глазах одноклассников. Наша тема «особый ребёнок», но мы уверены, что в сегодняшней школе почти каждый ребёнок особенный и что инклюзия – это не просто соединение в пределах одного класса особых и не особых детей, но в первую очередь возможность для всех включиться в общее дело, почувствовать себя талантливым и успешным.

Ю.А. Русинова, Е.Ю. Щурова, И.А. Присталова
Санкт-Петербург

ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ – ПУТЬ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЛАНЕТЕ ЗЕМЛЯ

Проблемы защиты человека, животных и растений от техногенных катастроф, урбанизации, технического прогресса и т.п. очень давно волновали всю мировую общественность! Проблема эко-катастроф стала настолько глобальной, что не только специалисты в этой области, не только каждый цивилизованный человек, но уже и каждый школьник понимает надвигающиеся на планету катаклизмы, связанные с глобальным засорением планеты Земля.

Даже самые незначительные человеческие действия инициируют изменения в окружающей среде. Как мы отапливаем наши дома, питаем нашу электротехнику, что мы делаем с нашим мусором и каково происхождение наших продуктов питания – все это оказывает сильнейшую нагрузку на окружающую среду.

Нанесен огромный ущерб планете, гораздо больший, чем можно себе представить. Строительство, ирригация, добыча полезных ископаемых значительно портит природный ландшафт и нарушает течение важных экологических процессов. Агрессивная рыбалка и охота может исчерпать все запасы видов, миграция человека может ввести чужеродные виды в устоявшиеся пищевые цепочки. Жадность приводит к катастрофическим авариям, а лень к разрушительным практикам.

И если взрослые губят Землю зарабатыванием на ней капитала, не думая о подрастающем поколении, то спасение планеты теперь находится в руках у детей. Дети и молодежь уже хорошо понимают, что очень скоропостижно всё живое, что подарила людям природа, начало деформироваться, видоизменяться, и в конце концов, разрушаться... Разрушается не только неживая и живая природа, в первую очередь разрушается человеческая сущность, человеческое мировоззрение – от глобального до элементарного. К элементарному можно отнести полиэтиленовый пакет, окурок, вырубленную предновогоднюю ёлку...

Важную и нужную работу спасения человечества, и это не просто красивые слова, выполняют учителя и педагоги, которые во всю учебно-воспитательную и педагогически-пропагандистскую деятельность включают изучение значимости для человека живой и неживой природы, здорового образа жизни, бережного отношения к планете, а так же угрозы техногенных и жизнеразрушающих катастроф. Ведь следствием катастроф становится нарушение целостности жизнедеятельности человека и приобретает негативное, искаженное мировоззрение на глобальную природу – жить сегодня, и только одним днем.

Школьники должны четко понимать, что влияет на разрушение цивилизации, какой вклад дети могут внести в сохранение нашей планеты в рамках своего города, района, школы, дома, семьи. Подрастающее поколение обязано знать, с какими глобальными и необратимыми проблемами они могут столкнуться в своей взрослой жизни.

А вдруг молодые будущие лидеры стран и мировая общественность еще успеют вернуть реки в своё русло, прекратить необоснованно внедряться в атмосферу, смогут безвредно уничтожить или нейтрализовать губительный атом или водород, запретить клонирование, исключить химическое производство продуктов, засадить леса новыми негибридными саженцами, а поля засеять колосющимся не модифицированным хлебом!!!

Система образования обязана информировать школьников и в этом направлении – изучать факторы, влияющие на разрушение жизни человека. Их следует рассмотреть подробнее, анализируя различные информационные источники.

Можно много приводить примеров того, как человеческий прогресс грубо и беспощадно губит цивилизацию, подаренную человечеству. Понимая всю неотвратимость и фатальность процесса глобального разрушения природы во всех её проявлениях, люди стали задумываться о сохранении неживой и живой природы, об их взаимодействии между собой. Очень часто мировое сообщество стало употреблять термин «экология», однако сегодня в это понятие вкладывается более широкое значение.

Экология (рус. дореф. *ойкология*) (от др.-греч. *οἶκος* — обиталище, жилище, дом, имущество и *λόγος* — понятие, учение, наука) — наука о взаимодействиях живых организмов и их сообществ между собой и с окружающей средой.

Основателем экологии считается немецкий биолог Э. Геккель (1834- 1919 гг.), который впервые в 1866 г. употребил термин «экология». Он писал: «Под экологией мы подразумеваем общую науку об отношении организма и окружающей среды, куда мы относим все «условия существования» в широком смысле этого слова. Они частично являются органической, частично неорганической природой». Первоначально этой наукой была биология, изучающая популяции животных и растений в среде их обитания.

Экология изучает системы уровня выше отдельного организма. Основными объектами ее изучения являются:

- популяция - группа организмов, относящихся к одному или сходным видам и занимающих определенную территорию;
- экосистема, включающая биотическое сообщество (совокупность популяций на рассматриваемой территории) и среду обитания;
- биосфера - область распространения жизни на Земле.

К настоящему времени экология вышла за рамки собственно биологии и превратилась в междисциплинарную науку, изучающую сложнейшие проблемы взаимодействия человека с окружающей средой. Экология прошла сложный и длительный путь к осознанию проблемы «человек — природа», опираясь на исследования в системе «организм — среда».

Взаимодействие Человека с Природой имеет свою специфику. Человек наделен разумом, и это дает ему возможность осознать свое место в природе и предназначение на Земле. С начала развития цивилизации Человек задумывался о своей роли в природе. Являясь, безусловно, частью природы, человек создал особую среду обитания, которая называется человеческой цивилизацией. По мере развития она все больше вступала в противоречие с природой. Сейчас человечество уже подошло к осознанию того, что дальнейшая эксплуатация природы может угрожать его собственному существованию.

Актуальность этой проблемы, вызванной обострением экологической обстановки в масштабах всей планеты, привела к «экологизации» - к необходимости учета законов и требований экологии – во всех науках и во всей человеческой деятельности. Экологией в настоящее время принято называть науку о «собственном доме» человека – биосфере, ее особенностях, взаимодействии и взаимосвязи с человеком, а человека – со всем человеческим обществом.

Таким образом, столь серьезные изменения позволяют заключить, что, несмотря на более чем столетнюю историю экологии, современная экология наука динамичная.

Современная экология представляет собой комплекс научных дисциплин: общая экология, теоретическая экология, прикладная экология, экология биосферы, промышленная экология, сельскохозяйственная экология, медицинская экология, геоэкология, математическая экология, экономическая экология, юридическая экология, инженерная экология, социальная экология, экология человека, синтетическая эволюционная экология, валеология.

Валеология - одно из новых самостоятельных ответвлений экологии человека - наука о качестве жизни и здоровье. Именно этот предмет был введен в программу образовательных учреждений. Справедливости ради надо сказать, что он в глобальном плане так и «не прижился» в школах, лицеях, техникумах и ВУЗах. Экологические проблемы достаточно узко освещаются в программе такого предмета как ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности). Проблемы экологии частично затрагиваются в проектах под совершенно некорректной аббревиатурой «ЗОЖ» (здоровый образ жизни). Такое обучение не приводит к фундаментальным знаниям по сохранению жизни на земле каждым человеком. Понимание важности сохранения жизни на земле должно впитываться с молоком матери и идти рука об руку с «Человеком разумным» через все этапы развития, воспитания и становления личности. Фраза «после меня хоть потоп!» является губительной для цивилизации. Ведь уже давно очень остро встал вопрос, что дальнейшая эксплуатация природы может угрожать собственному существованию и тех людей, которые живут одним днем, а ведь и один день хочется прожить качественно и комфортно! Сегодня прогрессивно растет число «экологически обусловленных» заболеваний. Наблюдается деградация и сокращение природных ресурсов. Аналогичное положение сложилось и в других странах мира. Вопрос о том, что произойдет с человечеством в случае деградации природных экологических систем и утраты биосферой способности поддерживать биохимические циклы, становится одним из наиболее актуальных.

Литература:

1. Геккель Э.Г. Естественная история миротворения. Репринтное издание 1908-1909 гг. – СПб.: Альфарэ, 2017.
2. Даймонж Д. Цивилизация: рождение, жизнь, смерть. – М.: АСТ, 2016.
3. Русинова Ю.А. Экология: спасем планету вместе! // Образовательные и воспитательные мультитехнологии в современном учебном пространстве: Сборник статей по материалам II городской научно-практической конференции по педагогике (с международным участием). Санкт-Петербург, 23 марта 2016 г. – СПб.: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ – СИЛА», 2015.

ПРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУШИ ЧЕЛОВЕКА

В наше время мир находится в совершенно иных условиях развития нежели в начале XX века. Возникновение новых средств коммуникации привело к оформлению идей глобализации, создания единого мирового сообщества, и это должно коснуться всех сфер жизни человека.

Академик Д.С. Лихачев ввел понятие «экология культуры». Предметом экологии культуры стали вещественно-культурные и воззренческие ценности, оказывающие воздействие на человека. Ими оказались архитектурная, ландшафтная и материальная среда, а также аудиовизуальные, литературные и подобные им богатства.

Экология человека – это, прежде всего оздоровление духовно заболевшего человека и общества высокой нравственностью и высокой культурой. Только духовное возрождение общечеловеческих интересов и ценностей, а так же нравственное очищение могут привести к гармонизации человека с окружающей природой.

Экология души стало самым модным и насущным словосочетанием в последнее время, и многие зачастую злоупотребляют им, где придется, при этом, не зная или имея смутное представление, что это такое на самом деле.

По-видимому, в центре рассмотрения должна оказаться охрана души подобно тому, как экология в широком плане предусматривает охрану природы от человека, охрану человека от взбунтовавшейся природы, выработку правил взаимодействия слагаемых этого мира для обеспечения его сохранности.

Душа – совокупность психических явлений (внутренний мир человека); как субстанция, существующая согласно многим идеалистическим, дуалистическим, философским направлениям и религиозным течениям, душа – бессмертная нематериальная сущность, в которой выражена божественная природа человека, дающая начало и обуславливающая жизнь, способности мышления, сознания, чувств и воли, противопоставляемая телу.

По современным представлениям понятие души восходит к анимистическим понятиям об особой силе, существующей в теле человека и животного, а иногда – и растения. С древних времен человек задавался вопросом о различии живого и неживого. В ходе развития мифологического мышления сформировалось понятие о душе, как о некотором атрибуте живого существа [1].

Человек как существо сверхсложное живет во множестве миров, среди которых немецкий философ Юрген Хабермас в качестве основных выделил

три: внешний мир, социальный мир и внутренний мир. Каждый из этих миров, преломляясь в сознании человека, занимает в его жизни определенное место. В настоящее время идет превалирование значимости социального мира в жизни человека, потребительское отношение к миру внешнему и уменьшения значения мира внутреннего [3].

Когда-то традиции были обязательной особенностью «объединенной» семьи, отражали нравственную позицию ее членов. Семейные традиции – это духовная атмосфера дома, которую составляют распорядок дня, обычаи, уклад жизни и привычки его обитателей.

Крайне сложно формировать семейную традицию, если дети выросли и сформировали общее отношение к семье. Другое дело, молодые семьи, где родители вольны показать ребенку всю красоту мира, окутать его любовью и сформировать надежную жизненную позицию на протяжении всей жизни.

Маленький ребенок воспринимает мир глазами взрослых – его родителей. Папа и мама формируют детскую картину мира с самой первой встречи со своим малышом. Сначала они выстраивают для него мир прикосновений, звуков и зрительных образов, затем – учат первым словам, затем – передают свое ко всему этому отношение.

То, как ребенок впоследствии отнесется к себе, окружающим и жизни в целом – полностью зависит от родителей. Жизнь может представляться ему бесконечным праздником или увлекательным путешествием, а может видеться, как пугающая вылазка по диким местам или, неблагодарный и тяжелый труд, ожидающий каждого сразу за школьными воротами [2].

Главными условиями семейного благополучия становятся все же условия духовного порядка. Ведь семье нужно не так много: бескорыстное отношение всех членов семьи друг к другу, доверительность, понимание друг друга и наличие Дома, именно с большой буквы, не жилой площади, а того места, где каждый бы мог отдохнуть от сложностей жизни.

Молодых людей необходимо готовить к семейной жизни так же хорошо, как и к другой деятельности. В нравственном воспитании должны принимать участие не только семья, близкие родственники, но и образовательные учреждения, специалисты, само общество.

Человеческое поведение – сложный динамический процесс диалектического развития отношений человека с окружающей его социальной средой, сопровождающийся обоюдными изменениями взаимодействующих компонентов. Это постоянно изменяющаяся среда служит по отношению к человеку источником факторов, непрерывно формирующих его субъективную сферу, его личностные качества.

Экологическая культура имеет свою историю и традицию. Они представляют собой совокупность элементов культурного наследия, передающуюся от поколения к поколению и сохранившуюся в определенных социальных слоях в течение длительного времени, входит в прошлое и настоящее [4].

Мы часто употребляем слова мораль, нравственность, духовное воспитание. Мораль участвует в подготовке нового поколения к будущей социальной деятельности, является существенным моментом в формировании сознания. В каком-то смысле моральное воспитание человека продолжается всю его жизнь. Только в период взрослости оно переходит в самовоспитание. Однако в детстве ребенок получает именно моральное воспитание, целенаправленное воздействием извне [5].

Моральное воспитание у разных людей в разное время основывается на разных принципах и приемах и формирует порой противоположные ценностные ориентиры.

Современный человек обладает личной автономностью, способностью дистанцироваться от социальности и культуры, в которой он вырос. Современный человек – активный мигрант, он переезжает из страны в страну, с континента на континент, адаптируясь в новых для него культурных и социальных условиях. Ему свойственна мировоззренческая открытость, способность критически отнестись к заветам собственных предков, и к наследию чужих культур. Обратной стороной этой критичности выступает терпимость, толерантность, без которой невозможно вписаться в жизнь другого этноса и государства.

Таким образом, современное воспитание направлено на выковывание очень самостоятельного и ответственного индивида, который не может списать последствия своих поступков ни на царя, ни на полководца, ни на деревенского старосту и вообще ни на кого. Формирование подобных характеров – непростой процесс, но именно такая ответственность востребована социокультурной ситуацией.

Литература:

1. Гуревич, П.С. Философия / П.С. Гуревич. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 1123с.
2. Капра, Д. Психология личности / Д. Капра, Д. Сервон; [пер. с англ. В Беловусова]. – СПб.: Питер, 2003. – 638 с.
3. Кононович, Л.Г. Философия / Л.Г. Кононович. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.
4. Лосев, А.В. Социальная экология / А.В. Лосев. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 310 с.
5. Золотухин-Аболина, Е.В. Современная этика: истоки и проблемы / Е.В. Золотухин-Аболина. – Ростов н/Д.: МарТ, 1998. – 439 с.

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОГО, НРАВСТВЕННОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАЧАЛА У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Много лет мы разбираем с нашими студентами литературные произведения, переводим их в зримые театральные композиции, но при этом стремимся развернуть перед ними мощный спектр функций культуры и социальной работы, способствующих становлению подлинной творческой личности, преодолевающей рамки своего психофизического недуга. Мы предлагаем учащимся следующий набор функций культуры и социальной работы: защитную, преобразовательную, коммуникативную, нормативную, проективную, защиты и хранения информации, социализации, сигнификативную (понимание смысла жизни).

Мы открываем книгу Л.Леонова «Русский лес». В данном произведении в острейшем социальном конфликте сталкивается великая духовность, нравственная чистота творческой личности, устремленной в будущее с жалким приспособленчеством, корыстолюбием, наукообразием и демагогией. Победа ценой невероятных страданий, физических и нравственных лишений, через травлю и идеологические ярлыки, достается несломленному академику Вихрову.

Замечательный эстонский писатель Юхан Смуул создал такие произведения, как «Ледовая книга» и «Дикий капитан». Когда мы разбирали с учащимися «Ледовую книгу» мы обратили их внимание на деятельность таких выдающихся исследователей Северного полюса, как Ф. Нансен, Гардон Пирри, адмирал Колчак. Это были люди высочайшего мужества, железной воли, творческой целеустремленности, высочайшего научного потенциала, который не сломить конъюнктурными соображениями и сиюминутной выгодой подменяющей истинность нравственность примитивной пользой, и дешевым приспособленчеством ради карьерных соображений и временных материальных благ. В пьесе «Дикий капитан» показан стихийный мощный человек истинное явление природы, богатырь подобный Антею несущий в себе стремление к равновесию между морской и земной стихией. В этой роли выступил величайший трагик XX столетия народный артист Советского союза Н. Симонов.

Мы обращаем внимание учащихся с проблемами слуха на творчество талантливого прозаика Ю.Козакова создавшего такой шедевр, как «Северный дневник» и блистательные рассказы «Свечечка» и «Во сне ты горько плакал»

(данные рассказы были поставлены А.З. Свердловым на сцене Межрегионального центра реабилитации лиц с проблемами слуха). Мы видим огромную любовь автора к миру суровой дикой природы, в которой человек ощущает себя и сыном, и созидателем этого мира, но не разрушителем или манкуртом (термин, введенный Ч. Айтматовым) вне исторического прошлого того или иного народа. Любовь к природе незабвенного Ю. Козакова напоминает духовные устремления И.С. Тургенева, М. Пришвина, В. Бианки, И. Соколова-Микитова, К. Паустовского, Ю. Нагибина. В рассказах «Свечечка» и «Во сне ты горько плакал» мы чувствуем великую отцовскую заботу данной творческой личности. Его трепетную подлинную любовь к каждому человеку, стремлению созданию неразрывных связей между ушедшими, живущими и грядущими поколениями, когда даже совсем юное существо является самостоятельной творческой личностью с сохранением великого принципа абсолютной ценности каждого из нас, независимо от национальности и социального статуса.

В книгах талантливого писателя В. Чивилихина создавшего мощное многоаспектное произведение роман-эссе «Память», повесть «Серебряные рельсы» и другие творения мы ощущаем глубокое знание автором отечественной истории, это сближает его с Н. Карамзиным, С. Соловьевым, В. Ключевским, А.К. Толстым и другими. В повести «Серебряные рельсы» ощущаем трепетную любовь автора к родной земле, боль, когда топчут, унижают, разрушают плодородный слой планеты. И мысленно переходим на несколько веков назад, видим великого исследователя купца Афанасия Никитина, его замечательную книгу «Хождение за три моря». Вместе с ним целуем российскую землю, политую потом кровью пропитанную страданиями миллионов людей, где каждая горсть земли священна.

Нет маленьких народов, утверждает всем своим творчеством Ю. Ретхэу. Его книга «Старая Нау» – это символ великого материнства, где все дети земли являются ее родными сыновьями и дочерьми.

Учащимся с нарушением слуха предлагаем книгу аварского писателя К. Кулиева «Горючий камень». Этот камень как бы впитал в себя боль, страдания, печаль, слезы бесчисленных поколений. В данном случае уместно вспомнить слова русского поэта А. Вознесенского: «Россия я – твой капиллярный сосудик, мне больно когда – тебе больно, Россия...». В ассоциативном плане напоминаем учащимся прекрасный цикл «Тишина» Н.А. Некрасова, в котором великий поэт предстает христианским подвижником, сострадающим всем обездоленным этого мира «Бог угнетенных, Бог скорбящих, Бог поколений, предстоящих пред этим скудным алтарем».

Особое внимание уделяем классику киргизской и мировой литературы незабвенному Ч. Айтматову. Мы акцентируем внимание учащихся на таких произведениях, как «Материнское поле», «Белый пароход», «Буранный полустанок» («И дольше века длится день»), «Плаха», «Богородица в снегах», «Тавро «Кассандры». В этих книгах автор поднимается до величайшего трагического уровня, ощущение величия вселенной и непреходящей ценности творца, художника, который преодолевает свое конечное смертное начало и переходит в вечность. Анализируя книгу «Материнское поле», мы обращаем внимание учащихся на рассказ А.Платонова посвященный матери, которая умерла на могиле сына-бойца и ярко вспыхивают в нашем сознании огненные строки: «Ты умерла женщина, и без тебя мир стал сиротой». В «Белом пароходе» Ч. Айтматов рисует нам удивительный образ матери-оленихи, как символ гармонии, красоты, вечно оживающей природы. Негодяй, убивающий мать-олениху, предстает перед нами варваром, который угрожает всему прекрасному и светлому на земле. В произведении «И дольше века длится день» автор доказывает, что нет маленьких людей, каждый человек совершенен, если он любит мир природы и мир животных, без фальшивого сюсюканья и умиления на потребу обывательского сознания или ради корыстных меркантильных целей. В произведении «Плаха» мы видим злобного, мерзкого человека, который готов на любые подлости ради наживы и главный герой, убивающий негодяя, для нас является не палачом, а носителем великого нравственного божественного возмездия.

В произведении прекрасного дагестанского поэта Расула Гамзатова «Мой Дагестан» ощущаем огромную любовь талантливого человека к родной земле, его желание спасти не только свой родной край, но и весь мир от мирового пожара. С учениками вспоминаем замечательные строки из данной книги: «Если ты стреляешь в прошлое из пистолета, то будущее выстрелит в тебя из пушки».

Великий сын абхазского народа Фазиль Искандер является создателем таких произведений как «Скорпион», «Удавы и кролики», «Сандро из Чегема». Фазиль Искандер был не только прекрасным писателем, но и выдающимся мыслителем, гуманистом. Он ненавидел все гнусное, мелкое, враждебное, агрессивное, разрушающее красоту и гармонию человеческого духа и мира природы. Его «Сандро из Чегема» человек, который никогда не будет бессмысленным винтиком, не рассуждающим рабом кровавого тоталитарного режима, превращающего человека в полнейшее ничтожество и трусливое дрожащее нечто. Мы напоминаем учащимся произведения замечательного писателя фронтовика В.Астафьева «Пастух и пастушка», «Последний поклон», «Царь

рыба» и другие. В этих книгах мы ощущаем великого писателя гуманиста, понимающего, что сиюминутная польза или выгода, корысть, ненависть к человеку не только унижают творческую личность, но и вместе с величайшим творением природы искажают, калечат, губят все, что окружает человека. И вместо гармонии вселенской красоты возникает чудовищный кровавый хаос, апокалипсис, как крушение не только нашей земной цивилизации, но и всей великой вселенной.

Мы предлагаем учащимся познакомиться с книгами Е. Носова («Усвятские шлемоносцы», «Шумит луговая овсяница», «Красное вино победы»), Ф. Абрамова («Две зимы и три лета», «Братья и сестры», «Пелагея», «Пелагея и Алька», «Деревянные кони»), В. Тендрякова («Чудотворная», «Свидание с Нефертити», «Кончина», «Весенние перевертыши», «Шестьдесят свечей», «Три мешка сорной пшеницы», «Собака и хлеб», «Параня», «Революция, революция», «На блаженном острове коммунизма»), В. Распутин («Деньги для Марии», «Живи и помни», «Последний срок», «Прощание с Матерой», «Пожар»), Б. Можая («Мужики и бабы», «Живой», «Вы чье мужичье?»), Е. Евтушенко (поэмы «Казанский университет», «Братская ГЭС», «Северная надбавка», «Александр Матросов», «Мама и нейтронная бомба», проза «Ягодные места», «Не умирай раньше смерти»), А. Вознесенский («Антимиры», «Юнона и Авось», «Переводы из Микеланджело», поэма «Треугольная груша», триптих «Римское кладбище», «Похороны Гоголя», «Порнография духа»), Р. Рождественский (поэма-письмо в тридцатый век). Этих авторов объединяет подлинное гуманистическое начало, ненависть к любым формам попрания человеческого достоинства, непреходящая любовь к земле, к матери родине, вера в ее великое возрождение и становление на многие века, ощущение в каждом из них защитником природы и человеческого достоинства.

Таким образом, учащиеся на прекрасных примерах связанных с творчеством выдающихся деятелей художественной литературы духовно и интеллектуально, нравственно возрастают, совершенствуя свой эстетический вкус, становятся гражданами не только своего специфического сообщества лиц с проблемами слуха, но и гражданами, защитниками, хозяевами, сыновьями и дочерьми нашей великой многострадальной планеты.

ОВЛАДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Овладение эмоциональной лексикой рассматривается как одно из важных условий эмоционального развития и нравственного воспитания детей [5]. Наряду с этим, в ряде исследований отмечается, что детям старшего дошкольного возраста свойственны трудности вербализации эмоционального опыта, неумение выразить его в разных формах, интегрировать знания в таком сочетании, которое позволило бы раскрыть и в полной мере отразить закономерности их приобретения [2, С. 226].

Следует подчеркнуть, что в настоящее время в научной литературе представлено достаточное количество данных, касающихся усвоения детьми с разными видами речевой патологии эмоционально нейтральной лексики. В то же время, сведения об актуализации дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи, эмоциональной лексики характеризуются неполнотой.

Одним из способов развития эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста является проведение бесед по поводу прочитанных книг, просмотренных мультфильмов [4, С. 150]. Однако, известно, что в последнее время наблюдается снижение интереса взрослых к данному виду деятельности.

Отметим, что посредством ознакомления с художественной литературой, дети учатся различать положительные и отрицательные качества персонажей литературных произведений; давать оценку поступкам, привычкам и поведению людей в разнообразных жизненных ситуациях; определять и сравнивать основные черты характера героев рассказов, сказок; находить у себя как положительные, так и отрицательные качества, поступки и привычки; выражать свое отношение к делам и поступкам литературных персонажей, непосредственно употребляя лексику, обозначающую эмоции и оценки [4, С. 150-151].

По замечанию Кондратенко И. Ю. [4, С. 150], в данном возрастном периоде особая роль отводится сказкам, поскольку благодаря им ребенок может узнать о добре и зле, силе и храбрости, предательстве и трусости. В сказках и историях повествуется об эмоциональных внутренних переживаниях, чувствах героев. Дети через восприятие и последующее обсуждение сказок учатся понимать внутренний мир героев, сопереживать им, верить в силы добра, обрести уверенность в них и себе, при этом дошкольники используют как положи-

тельную, так и отрицательную эмоциональную лексику. Как отмечает Якобсон П.М., «без опыта эмоциональных переживаний нельзя стать всесторонне развитой личностью» [6, С. 28].

Также с помощью ознакомления с произведениями художественной литературы осуществляется механизм развития формирующейся личности, способствующий преодолению агрессии, грубости, тревоги, страха, неуверенности, робости у детей с речевой патологией, формируются такие качества личности как доброта, отзывчивость, уверенность, смелость, мужество, развивается умение преодолевать трудности, не унывать в сложных ситуациях [4, С. 151].

С учетом важной роли эмоциональной лексики в аспекте речевой коммуникации, формировании духовно-нравственных качеств личности и социальной адаптации в целом значимым представляется выявление ее своеобразия у детей с расстройствами речи и дальнейшее определение оптимальных путей коррекционно-логопедической работы.

Нами было предпринято экспериментальное изучение эмоциональной лексики у дошкольников с дизартрией. В исследовании принимали участие 15 детей 6-7 лет с дизартрией (общее недоразвитие речи, 3-ий уровень речевого развития), составивших экспериментальную группу. В контрольную группу были включены 15 детей того же возраста без речевой патологии.

Методика исследования включала задания, ориентированные на выявление особенностей сравнения сказочных персонажей с контрастными эмоциональными проявлениями и личностными характеристиками. При выборе стимульного материала для исследования эмоциональной лексики мы руководствовались рекомендациями Бабенко Л.Г. [1], Кондратенко И.Ю. [4], Ставцевой Е.А. [5].

Детям предлагалось сравнить следующих героев сказок, былин, мультфильмов: Красавица и Чудовище («Красавица и чудовище», автор Ш. Перро; «Аленький цветочек», автор С. Т. Аксаков); Айболит и Бармалей («Доктор Айболит», автор К.И. Чуковский); Илья Муромец и Соловей Разбойник (русская народная былина); Крокодил Гена и старуха Шапокляк («Крокодил Гена и его друзья», автор Э. Н. Успенский); Карабас-Барабас и папа Карло («Золотой ключик, или приключения Буратино», автор А. Н. Толстой).

Данные констатирующего эксперимента свидетельствует о том, что актуализация дошкольниками обеих групп эмоциональной лексики при сопоставлении особенностей, характеризующих тех или иных сказочных персонажей, вызвала ряд затруднений (2,6 балла в ЭГ и 3,5 балла в КГ). Это, в свою оче-

редь, можно объяснить необходимостью обобщения детьми собственного познавательного, коммуникативно-речевого и эмоционального опыта в процессе вычленения значимых для идентификации поведения и личности того или иного персонажа черт и вербального их обозначения.

Качественный анализ результатов выполнения данного задания дошкольниками с дизартрией позволил выделить следующие наиболее частотные варианты реакций:

1) широкое использование «универсальных» понятий (злой, добрый, хороший, плохой) – 31%;

2) отсутствие ответа при сравнении некоторых персонажей (Илья Муромец и Соловей Разбойник, Карабас-Барабас и папа Карло) – 24%.

При анализе словарного состава разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет Захаровой А.В. [3] было установлено, что среди наиболее частотных прилагательных, регулярно повторяющихся в речи детей, выявляются прилагательные с широким значением и активной сочетаемостью (*маленький, большой, хороший, плохой, мамин, настоящий, разный и др.*).

Среди особенностей выполнения заданий дошкольниками с дизартрией можно выделить название от 1 до 3 характеристик персонажей, что связано, в первую очередь, с недостаточной сформированностью словарного запаса и трудностями его актуализации; преобладание лексики с положительной коннотацией, что объясняется большей частотностью употребления слов с положительной оценкой в работе воспитателя, учителя-логопеда, направленной на формирование нравственных качеств старших дошкольников.

Также в ответах дошкольников с дизартрией были зафиксированы следующие единичные ошибки и особенности:

1) отсутствие указания различий персонажей (красавица и чудовище – добрые);

2) описание только внешних признаков объекта (красавица – в желтом платье, крокодил Гена – зеленый, Соловей-разбойник – с пистолетом);

3) название не характеристики, а действий некоторых персонажей (Айболит – лечит всех, выручает; Крокодил Гена – дружит; старуха Шапокляк – слова плохие говорит; Красавица – не боится монстров).

Аналогичные проявления имели место и в ответах детей без речевой патологии: Карабас-Барабас – с длинной бородой, с большой бородой, толстый; красавица – стройная, нарядная; Крокодил Гена – зеленый, зубастый; Айболит – лечит детей; хорошо относится; Бармалей – ест человеческое мясо. Наряду с

этим, детям контрольной группы было свойственно и широкое использование «универсальных» понятий (21%).

Видно, что при описании внешних признаков объекта дошкольниками обеих групп были использованы цветовые характеристики. Согласно исследованию Захаровой А.В. [3], в речи детей от 6 до 7 лет выявляется более 40 прилагательных, употребляемых для обозначения цвета.

Таким образом, сопоставляя результаты выполнения заданий детьми обеих групп, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с дизартрией указанные выше типы ответов вызваны как трудностями, связанными непосредственно со структурой речевого дефекта, так и снижением интереса взрослых и подрастающего поколения к художественной литературе, оказывающей благотворное влияние на развитие лексического строя речи и формирование духовно-нравственных качеств личности. В то же время вербальные реакции (в том числе неверные) детей с нормальным речевым развитием объясняются преимущественно недостаточным уровнем осведомленности в области детской художественной литературы.

Проведенное нами исследование можно рассматривать как попытку расширить и обогатить знания об эмоциональной лексике дошкольников с дизартрией, чтобы впоследствии продуктивно применить их в практической деятельности, направленной на развитие лексического строя речи и формирование духовно-нравственных качеств личности посредством ознакомления с детской художественной литературой.

Литература:

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке: Монография. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1989. – 184 с.
2. Галеева Е.В., Галкина И.А. Развитие эмоциональных представлений и овладение вербализацией детьми в дошкольном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 225 – 227.
3. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1975. – 23 с.
4. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
5. Ставцева Е.А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста: дисс. канд. пед. наук. – М., 2002. – 198 с.
6. Якобсон П.М. Чувства: их развитие и воспитание.- М.: Знание, 1976. – 64 с.

СОСТОЯНИЕ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Изучение состояния интереса к обучению относится к числу важнейших направлений исследований в современной педагогике и психологии. Существуют многочисленные работы, в которых интерес понимается как форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на более глубокое и полное отражение действительности (Додонов Б.И., Петровский А.В., Спиркин А.Г., Шаров Ю.В., Шенель В.М. и др.). Некоторые авторы считают интерес свойством личности (Ковалев А.Г., Рубинштейн С. Л., Морозова Н. Г., Щукина Г. И. и др.). Разнообразие подходов к пониманию сущности интереса свидетельствует о его полифункциональном статусе в структуре учебной деятельности.

Вопросы проявления интереса к обучению у школьников с задержкой психического развития освещены в исследованиях Белопольской Н.А., Власовой Т. А., Кузнецовой Л.В., Кулагиной И.Ю., Лубовского В.И., Макеевой Е.А. Эти авторы рассматривают интерес к обучению преимущественно в рамках определения мотивации учения у школьников.

Собственно интерес к обучению младших школьников с ЗПР как самостоятельная проблема изучена недостаточно, что и определило значимость исследования, целью которого явилось описание состояния интереса к обучению младших школьников с ЗПР. С этой целью была разработана экспериментальная методика, направленная на изучение познавательно-интеллектуальные предпочтения, интересов к различным сферам деятельности, ценностного отношения к ситуации учения младших школьников с ЗПР. Структура экспериментальной части исследования была представлена следующими методиками: методика «Составь расписание», «Карта интересов» А.Е. Голомштока, опросник «Отношение к учению» Т.П. Артемьевой и Г.А. Карповой. Эксперимент проводился в форме групповых встреч. В ходе экспериментальной работы ребенку давалась инструкции и время на ее реализацию. Помощь в выполнении или понимании заданий оказывалась.

В экспериментальном исследовании приняло участие 38 учащихся с ЗПР (17 учащихся вторых классов в возрасте от 8 до 10 лет и 21 учащийся четвертых классов в возрасте от 10 до 15 лет) и 51 школьник с нормальным интеллектуальным развитием (29 учащихся вторых классов в возрасте от 8 до 9 лет и 22 школьника четвертых классов в возрасте от 10 до 11).

Был проведен количественный и качественный анализ полученных данных. Опишем основные сделанные выводы.

Обработка результатов по методике «Составь расписание» показала, что только у 16 % школьников с ЗПР выражен высокий уровень познавательно-интеллектуальных предпочтений. Эти дети поставили на первый день «трудные» предметы (математику, русский язык, окружающий мир, литературное чтение). Средний уровень познавательно-интеллектуальных предпочтений выявлен у большинства школьников с ЗПР – 79 %. В рамках данного уровня учащиеся в качестве интересных выбирают как «сложные», так и облегченные предметы (физкультуру, рисование, труд, музыку), т.к. на данных предметах школьники с ЗПР работают на предметно-практическом уровне, на этих уроках больше присутствует творческая, игровая деятельность. Получение определённого продукта деятельности на данных уроках вызывает интерес у школьников с ЗПР к самому процессу деятельности. Лишь у 5 % учащихся с ЗПР отдадут предпочтение только «легким» предметам.

Анализируя данные по методике «Карта интересов» А. Е. Голомштока, адаптированной к младшему школьному возрасту установлено, что большое количество детей (60 %) проявили одинаковый интерес ко всем видам деятельности, что является проявлением возрастных особенностей в развитии интереса к обучению младших школьников с ЗПР. Школьникам с ЗПР интересны большинство сфер деятельности, в том числе в рамках высокого уровня наибольшую избирательность имели такие сферы деятельности как: рисование (63 %), музыка (63 %).

Интерес интеллектуально насыщенным сферам деятельности выражен в различной степени. Только для 20 % учащихся с ЗПР интеллектуально насыщенные области знаний являются увлекательными, в отличие от школьников с нормальным развитием, у которых данный процент намного выше – 45 %. У 40 % учащихся с ЗПР интерес к этим сферам на среднем уровне. Данный уровень выявлен у 30 % учащихся с нормальным интеллектуальным развитием. Столько же учащихся с ЗПР (40%) отрицательно оценили указанные сферы деятельности и были отнесены к низкому уровню выраженности интереса к интеллектуально насыщенным сферам деятельности, у школьников с нормальным интеллектуальным развитием низкий уровень был выявлен у 25 % школьников. Данный итог совпадает с результатами, полученными при анализе результатов по методике «Составь расписание».

Проанализировав ответы детей, полученные при проведении опросника «Отношение к учению» адаптированного Т.П. Артемьевой и Г.А. Карповой, было выявлено, что только у 12 % школьников с ЗПР собственно интерес к

обучению находится на высоком уровне, в отличие от школьников с нормальным развитием (71%). Далее мы отметили, что только у 20 % учащихся с нормальным интеллектуальным развитием высокие показатели имеет коммуникативный мотив, в отличие от школьников с ЗПР, у которых данный показатель составляет 56%. Обращает на себя внимание низкие показатели выраженности эмоционального мотива, который обнаружен у

48 % школьников с ЗПР и только у 25 % школьников с нормальным интеллектуальным развитием. Различие данного показателя у школьников с ЗПР и школьников указывает на то что, данные школьники с ЗПР находясь в школьной ситуации, возможно, испытывают трудности, эмоциональный дискомфорт и психическое напряжение. Полученная картина свидетельствует о том, что собственно интерес к обучению у школьников с ЗПР не занимает лидирующего места среди других мотивов учебной деятельности, в отличие от школьников с нормальным развитием.

В итоге, обобщив полученные результаты диагностической работы по всем показателям, была выявлена общая картина состояния интереса к обучению младших школьников.

Отмечено, что 4 % учащихся с ЗПР и 26% школьников с нормальным интеллектуальным развитием проявляют высокий уровень интереса к обучению. У данных школьников выражено положительное отношение ко всем «сложным» предметам. На данных уроках школьники проявляют активность, выраженный интерес. Можно заключить, что собственно интерес к обучению в структуре учебных мотивов имеет доминирующую системообразующую функцию.

У большинства учащихся с ЗПР (52%) выражен средний уровень интереса к обучению, 61 % школьников с нормальным интеллектуальным развитием имеют такой же уровень. Данную группу испытуемых характеризует недостаточная выраженность познавательно-интеллектуальных предпочтений. Отмечается избирательный интерес к интеллектуально насыщенным сферам деятельности. Данным учащимся требуется помощь, контроль, одобрение со стороны взрослого.

К низкому уровню выраженности интереса к обучению отнесены 44% испытуемых с ЗПР и 13 % опрошенных с нормальным интеллектуальным развитием. Познавательный интерес к интеллектуально насыщенным сферам деятельности маловыражен. На занятиях данные учащиеся проявляют познавательную инертность, частые отвлечения, недостаточную сосредоточенность на заданиях.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ У УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ

Педагоги в повседневной практической работе сталкиваются не только с усложняющимся год от года поведением, но и со снижением мотивации к обучению у вновь поступивших учащихся. В педагогической профессиональной литературе отмечается, что «многие специалисты (образования) приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования педагогом у учащихся мотивации к учебно-трудовой деятельности» [4,С.98].

Известно, что «мотивационный фактор один из главных внутренних условий включения человека в деятельность и обеспечения ее эффективности» [3,С.242].

В работе Абраменковой В.В. сказано: «Под мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности» [1,С.89].

Авторы предлагают целенаправленно формировать мотивацию к обучению, создавая специальными приемами у учащихся положительный эмоциональный тон ощущений и переживаний во время занятий по профессии в мастерских лицея.

Многолетняя практическая работа по созданию приемов формирования мотивации к учебно-трудовой деятельности, представленная в данной статье, выполнялась в учебных группах численностью по 10 человек. Эти группы лицея составлены из выпускников коррекционных школ VIII вида. В группах обучаются профессии плотника в течение 1 года 10 месяцев и получают по окончании учебы свидетельство о профессиональном образовании с присвоением 2-го рабочего разряда.

В процессе обучения проводилось регулярное (с интервалом в полгода) психологическое исследование личностных особенностей учеников с помощью тестов: Айзинка, Люшера, «Мой жизненный путь».

В данной статье предложено несколько групп приемов формирования мотивации к учебно-трудовой деятельности. Эти группы приемов за счет их взаимной последовательности можно рассматривать в качестве педагогической технологии.

Первая группа приема в предназначена для того, чтобы занять подростка заданием, которое он будет выполнять с удовольствием. Для этого

необходимо, чтобы:

- 1) преподавателем (мастером производственного обучения) заранее была проведена предварительная инженерно-конструкторская и технологическая проработка эскизов и чертежей объектов труда;
- 2) сложность работы соответствовала I-II рабочему разряду;
- 3) продолжительность изготовления объектов труда не превышала одной или двух недель;
- 4) поддерживалась относительная новизна конструкции и технологии;
- 5) был обеспечен доступ к качественным материалам;
- 6) корректировка расстановки учащихся за верстаками была выполнена с учетом личностных особенностей, выявленных по результатам «входного психологического контроля» и личных взаимных симпатий подростков, обнаруженных в ходе постоянного психологического наблюдения [2,С.328];
- 7) качество изготовления и практическая полезность изделия обеспечивали его свойство – продаваемость или использование в качестве подарка, что в свою очередь гарантирует материальное или моральное вознаграждение.

Вторая группа приемов относится к выбору преподавателем стиля руководства учащимися в соответствии с классификацией, введенной немецким психологом Куртом Левиным [4,С.199]:

- 1) авторитарный стиль руководства применяется во время вводного инструктажа учебной практики. С позиций «Позитивной теории мотивации А. Маслоу» это позволяет обеспечить базовые потребности подростка: в безопасности, стабильности и защите, а также свободу от страха и тревоги [4,С.90];
- 2) демократический стиль руководства используется при взаимодействии учащегося и мастера в процессе работы над личным проектом подростка. Этот стиль усиливает ощущение принадлежности, понимания и признания подростка группой и мастером;
- 3) попустительский стиль руководства используется крайне редко и только в специфических случаях.

Третья группа приемов предназначена для создания благоприятного психологического климата и формирования определенных межличностных отношений. Для этого преподавателем:

- 1) поддерживаются строго доброжелательные взаимоотношения с учащимися;
- 2) заранее прорабатываются и тщательно редактируются диалоги с учащимися для исключения конфликтогенных тем и слов. При этом диалоги должны иметь четкую целенаправленность и положительную окраску;
- 3) ведется постоянное наблюдение за межличностным взаимодей-

ствием каждого подростка в группе, понимание подростка «путем размышления за него» [1,С.68]. При этом выполняется «Учет социального контекста, то есть тесной связи подростка со всем его социальным окружением» [2,С.329];

4) проводится воспитание в процессе обучения и общения положительных межличностных отношений;

5) личным трудовым примером осуществляется передача учащимся эмоционального состояния - стремления к выполнению конкретной работы.

Результаты психологического исследования личностных особенностей подростков учебной группы, у которых целенаправленно формировалась мотивация к учебно-трудовой деятельности показали, что мотивация успеха выросла на 60%, активность самореализации выросла на 40%. Также усилился контроль над эмоциями, значительно снизились проявления раздражительности и чувства приниженности. Одновременно с этим появилась невозможность проявления необдуманных высказываний и поступков.

Предложенная педагогическая технология формирования мотивации учащихся к учебно-трудовой деятельности была применена на практике при наставническом методе обучения молодых мастеров производственного обучения. Это позволило повысить успеваемость, резко снизить проявления негативного поведения подростков, уменьшить в группе общее количество конфликтов всех видов, прекратить порчу имущества мастерской, улучшить посещаемость и сплотить коллектив группы.

Вывод:

Анализ полученных результатов свидетельствует об эффективности предложенной педагогической технологии при формировании мотивации к обучению и взаимодействию преподавателя (мастера производственного обучения) с учащимися.

Литература:

1. Абраменкова В.В. и др. Психология. Словарь.- М.: Политиздат, 1990.- 494с.
2. Лактионова С.В., Звягин Н.И., Куклина В.М. Диалог с трудными подростками // Материалы XXI Международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». –СПб.: АППО СПб, 2017. С.326-331.
3. Мельникова В.С., Шклярчук С.П. Взаимосвязь мотиваций достижения успеха и избегания неудач со склонностью к аддиктивному поведению у подростков // Ананьевские чтения – 2017: Преемственность в психологической науке: материалы международной научной конференции, 24-26 октября 2017 г. - СПб.: Айсинг, 2017. – 466с.
4. Реан А.А. Психология личности. - СПб.: Питер, 2017.-288 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ ТЕМАТИЧЕСКОГО АППЕРЦЕПТИВНОГО ТЕСТА

Автором статьи наглядно рассматривается вопрос, связанный с использованием проективной диагностики в изучении особенностей механизмов психологических защит у подростков с официальным диагнозом «легкая умственная отсталость» по МКБ-10 [12]. В качестве диагностического материала используется проективная методика ТАТ (Тематический Апперцептивный Тест).

Умственная отсталость рассматривается как заболевание, при котором в качестве основных проявлений выступают нарушения познавательной, эмоциональной-волевой и мотивационной сферы, а также личностная незрелость (Выготский Л.С., 1983; Заширинская О.В., 2013; Иванов Е.С., 2000; Инденбаум Е.Л., 2011; Исаев Д.Н., 2007; Лурия А.Р., 1960; Менделевич В.Д., 2008; Рубинштейн С.Я., 1986; Шипицына Л.М., 2012).

В нашем исследовании выборка обследуемых составила – 100 человек. Респонденты были выпускники 10-х и 11-х классов государственных бюджетных специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, школы (VIII вида) № 17 Невского района, № 231 Адмиралтейского района, № 565 Кировского района и № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга.

Под психологической защитой понимают специальную регулируемую систему, направленную на стабилизацию личности с целью устранения, или снижения чувства тревоги в условиях различных жизненных обстоятельств человека [13, С.164].

Изучение проблемы феномена психологической защиты у детей и подростков с нарушением психического развития можно встретить в работах следующих авторов: Вербрюгген А.А., 2008; Колосова Т.А., 2007; Ляпина Е.С., 2008; Чиркова Ю.В., 2009, Семенова., 2004.

Тематический Апперцептивный Тест (ТАТ) был описан Г. Мюрреем и Х. Морганом в 1935 году в целях выявления бессознательных и подавленных тенденций. Считается, что в целом Тематический Апперцептивный Тест диагностирует: ведущие мотивы, отношения, ценности; аффективные конфликты и их сферы, способы разрешения конфликтов: позиция в конфликтной ситуации, а так же и в том числе использование специфических механизмов психологической защиты [8, С. 28].

В процессе нашего обследования испытуемому предъявлялись в

определённом порядке 7 таблиц из 31 картинке (основного набора). Данный выбор зависит от пола и возраста испытуемого. ВМ, В, и М – юноши и мужчины, а GF, G и F – девушки и женщины. Нами использовались таблицы, допустимые для работы с людьми в возрасте от 14 до 18 лет (ВМ, В, GF, G). Такой набор таблиц отличается от обычного набора для работы с людьми старше 18 лет тем, что из него исключаются таблицы с темой агрессией и секса.

В данном исследовании использовалась серия из 7 картинок для мальчиков и столько же картинок для девочек. В методике ТАТ были выбраны следующие серии картинок. Для подростков от 14 лет, мальчики: (ВМ): 3 ВМ; 6 ВМ; 7 ВМ; 9 ВМ; 13 ВМ; 17 ВМ; 18 ВМ и для девочек (GF): 3 GF; 6 GF; 7 GF; 8 GF; 9 GF; 13 GF; 17 GF.

Задача школьника заключалась в составление рассказов на основании ситуации, которая изображена на картинке.

Перед предъявлением испытуемому давалась инструкция составить рассказ: *«К каждой картинке придумайте рассказ, в котором должно быть отражено то, что происходит в данный момент, что было в прошлом, что случилось в будущем, опишите мысли и чувства людей, изображённых на картинке».*

Данная инструкция повторялась два раза, несмотря на возможные протесты обследуемого. После этого своими словами сообщалось что: «правильных» или «неправильных» вариантов не бывает, любой рассказ, соответствующий инструкции хорош; лучше не придумывать заранее весь рассказ, а начинать сразу говорить первое, что придёт первое в голову, а изменения и поправки можно внести потом, если будет в этом нужда; литературная обработка не требуется, литературные достоинства рассказов оцениваться не будут, главное, чтобы было понятно, о чём идёт речь.

Для целей и задач нашего исследования анализ рассказов осуществлялся по авторской оригинальной схеме, взятой из кандидатской диссертации Соловьевой А.В. [16]. Данный автор на основе изучения и анализа специальной литературы выработала критерии, которые должны свидетельствовать о наличии в составленных рассказах того, или иного механизма психологической защиты.

В рамках нашей работы анализ проводился по 14 видам механизмов психологической защиты: *отрицание, проекция, рационализация, реактивное образование, замещение, изоляция, подавление, регрессия, компенсация, вытеснение, идентификация, искажения и фантазия.*

Результаты эмпирического исследования

Критерий Альфа Кронбаха показал надёжность адаптированности методики ТАТ под задачи нашего исследования. Надёжность находится в

пределах 0,881, что является допустимой для проведения данной проективной методики на подростках с официальным диагнозом «легкая умственная отсталость».

В нашем случае мы использовали непараметрический критерий Хи квадрат Пирсона. Различия выявились в следующих показателях: в **таблице № 1** методике ТАТ – «отрицание» $\chi^2=17,596$, $p<0,05$, или $p=0,000$, «проекция» $\chi^2=11,171$, $p<0,01$, или $p=0,001$, «реактивное образование» $\chi^2=9,191$, $p<0,01$, или $p=0,004$, «замещение» $\chi^2=61,352$, $p<0,05$, или $p=0,000$, «изоляция» $\chi^2=70,083$, $p<0,05$, или $p=0,000$, «подавление» $\chi^2=67,276$, $p<0,05$, или $p=0,000$, «регрессия» $\chi^2=24,500$, $p<0,05$, или $p=0,000$, «вытеснение» $\chi^2=14,465$, $p<0,05$, или $p=0,000$, в **таблице № 2** «замещение» $\chi^2=21,491$, $p<0,05$, или $p=0,028$, «изоляция» $\chi^2=22,831$, $p<0,05$, или $p=0,046$, «подавление» $\chi^2=18,027$, $p<0,01$, или $p=0,0001$, «регрессия» $\chi^2=9,955$, $p<0,01$, или $p=0,003$, «вытеснение» $\chi^2=4,916$, $p<0,01$, или $p=0,049$; в **таблице № 3** – «замещение» $\chi^2=11,317$, $p<0,05$, или $p=0,001$, «изоляция» $\chi^2=12,706$, $p<0,05$, или $p=0,001$, «подавление» $\chi^2=12,374$, $p<0,05$, или $p=0,001$, «регрессия» $\chi^2=7,254$, $p<0,05$, или $p=0,014$, «компенсация» $\chi^2=5,128$, $p<0,05$, или $p=0,059$; в **таблице № 4** – «замещение» $\chi^2=9,424$, $p<0,05$, или $p=0,003$, «изоляция» $\chi^2=13,904$, $p<0,05$, или $p=0,000$, «подавление» $\chi^2=6,737$, $p<0,05$, или $p=0,018$; в **таблице № 5** – «изоляция» $\chi^2=11,971$, $p=0,001$, «подавление» $\chi^2=4,916$, $p<0,05$, или $p=0,049$, «регрессия» $\chi^2=5,128$, $p=0,059$; **таблица № 6** – «компенсация» $\chi^2=6,486$, $p<0,05$, или $p=0,016$; **таблица № 7** – «замещение» $\chi^2=9,783$, $p<0,05$, или $p=0,003$, «изоляция» $\chi^2=13,075$, $p<0,05$, или $p=0,000$, «подавление» $\chi^2=10,010$, $p<0,05$, или $p=0,003$, «регрессия» $\chi^2=4,082$, $p<0,05$, или $p=0,043$, «компенсация» $\chi^2=10,526$, $p<0,05$, или $p=0,002$.

Таким образом, можно говорить о том, что у подростков с легкой умственной отсталостью чаще всего встречаются следующие виды психологических защит: *отрицание, проекция, реактивное образование, замещение, изоляция, подавление, регрессия, компенсация и вытеснение.*

Можно заметить, что самыми частыми механизмами психологической защиты являются «замещение» (выявленное в картинке № 1, 2, 3, 4 и 7); «изоляция» (выявленная в картинках № 1, 2, 3, 4, 5 и № 7); «подавление» (выявленное в картинках № 1, 2, 3, 4, 5 и картинке № 7) и «регрессия» (выявленная в картинках № 1, 2, 3, 5 и № 7).

Таким образом, на основании полученных данных группу подростков с легкой умственной отсталостью можно охарактеризовать как склонных к искажению возникающих негативных переживаний, поиску более адекватного объекта для их реализации, а также к более простым формам реагирования на эмоциональную нагрузку за счёт использование механизмов защит следующего вида, *вытеснения, отрицание, реактивного образования,*

изоляция, замещения, подавления и компенсации. Данный факт может быть обусловлен диагнозом группы, а также различными обстоятельствами жизни детей, как в результате взаимодействия испытуемых в рамках образовательной среды, так и вне его, например, в семье.

Литература:

1. Вербрюгген, А.А. Защитные механизмы и копинг-стратегии у детей с двигательными нарушениями и их родителей: дисс. ... канд. психол. наук – СПб., 2008. – 176 с.
2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч. – 1983. – Т. 5. – С. 231 – 256.
3. Заширинская О.В. Нарушения общения у детей и подростков с легкой умственной отсталостью. Феноменология, модель, социализация. / Диссертация на соискание учёной степени доктора психол. наук. – М., 2011.
4. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности // Автореферат диссертации на соискание учёной степени к.пс.н. – М., – 2011. – с.
5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. СПб.: «Речь», 2007., 390с.
6. Иванов Е.С. Что такое умственная отсталость: руководство для родителей / Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев. – СПб.: Издательство Института спец. педагогики и психологии, 2000. – 20 с.
7. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: диссертация кандидата психологических наук, – СПб, 2007. – 150 с.
8. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. М.: «Смысл», 2004, 254с.
9. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. – М.: АПН РСФСР. – 1960.
10. Ляпина Е.С. Психологическая защита у акцентуированных подростков с умственной отсталостью, автореферат дисс... канд. психол.н. – СПб, 2008. 24 с.
11. Менделевич Б.Д. Заболеваемость психическими расстройствами и расстройствами поведения детского населения Российской Федерации / Б.Д. Менделевич // Электронный журнал «Социальные аспекты здоровья населения». – 2009. – № 11.
12. МКБ-10 (Международная статистическая классификация болезней (10-й пересмотр). – М.: Медицина, 2003. – 924с.
13. Психология. Словарь/Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского.- 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
14. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
15. Семенова Т.И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты //Автореф. дисс... канд. психол.н. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 26с.
16. Соловьева. А.В. Закономерности проявления психологической защиты в период полового созревания автореф. дисс... канд. психол.н. - Москва. 2009.
17. Чиркова Ю.В. Тест Детской Апперцепции (САТ) в диагностике психологической защиты: Учебное пособие / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: ИСПиП, 2009. – 167 с.
18. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Л.М. Шипицына, В.М. Сорокин, Д.Н. Исаев и др.; под редакцией Л.М. Шипицыной. – М.: Издательский центр «Академия», 2012 . – 224 с.

ДЕТСТВО И ЭКОЛОГИЯ
(из опыта работы в социально ориентированном проекте
«Учимся жить вместе»)

2017 год отмечался в стране как год экологии. В нашей же школе это направление - традиционная часть воспитательной работы и осваивается не один десяток лет. В школе-интернате №33 обучаются дети с ОВЗ, имеющие нарушения слуха. Экологические нарушения окружающей среды являются одной из причин возникновения детской глухоты, и потому вопросы экологической грамотности важны для ребят. Также значимой для учащихся является их социализация, общение с нормально развивающимися сверстниками. И поэтому коллектив школы уже несколько лет сотрудничает с образовательными учреждениями района в рамках межшкольного социально-ориентированного проекта «Учимся жить вместе!», который разработан с учетом необходимости организации продуктивной коммуникации учащихся разных школ Выборгского района. Целью конкурсно-познавательной программы «Эко-дело!», проведенной для участников проекта, стало привлечение внимания детей и молодежи к вопросам охраны окружающей среды, ознакомление с экологической информацией и способами ее подачи, развитие чувства причастности к решению вопросов охраны среды, продвижение идей устойчивого развития, повышение грамотности и безопасности жителей Санкт-Петербурга в области обращения с отходами, формирование активной позиции по вопросам природосбережения, приобщение к решению экологических проблем города и страны.

Программа, проводившаяся в рамках всероссийского экологического урока «Сделаем вместе» в 2015 году, объединила учащихся 8-12 классов из трех школ. Ребята, разделившись на три команды, соответствующие выбранным стихиям – команда школы №83 — «Вода», команда лицея №488 — «Воздух» и команда школы-интерната №33 — «Земля», с удовольствием принимали участие во всех предложенных конкурсах, а их было немало. Так, после вступительного слова «Поговорим об экологии» и просмотра поучительного мультфильма «Человек» ученикам было предложено принять участие в интеллектуальной викторине «Что? Где? Когда?» В ходе игры школьники получили исчерпывающую информацию о том, каков состав бытовых отходов, сколько времени разлагается бытовой мусор и т.д. Например, ребята узнали о том, что остров Грез, возникший близ Токио, помог с минимальными затратами решить проблему утилизации отходов, т.к. он сам целиком состоит из мусора. В конкурсе «Красная книга планеты» участники команд смогли проявить

свои способности в пантомиме. Они по очереди вытаскивали карточки с названиями животных, занесенных в Красную книгу, и изображали их, а оставшиеся участники команд угадывали их названия. Попробовать себя в древнем декоративно-прикладном искусстве оригами ученики смогли в конкурсе «Фауна Балтийского моря». Ни для кого не секрет, что одним из самых популярных символов эко-движений является панда. Этот бамбуковый медведь стал главным героем конкурса социальной рекламы «В объективе - панда», в рамках которого ученики должны были придумать и нарисовать плакат о какой-либо экологической проблеме с изображением черно-белого зверя. Команда школы-интерната №33 представила плакат, изображающий белых медведей, один из которых раскрашивает другого под панду. Слоганом стала фраза: «Мы тоже хотим, чтобы нас защищали». «Сохраним природу для будущего!» — к этому призывал плакат, изображающий хоровод бамбуковых мишек и людей, созданный учащимися 488 лицея. На необычную проблему обратили свое внимание ребята из 83-ей школы: «Остановите урбанизацию!» — просит панда, составленная из светящихся окон городской «многоэтажки». Не остались без заданий и гости, которые приняли активное участие в играх. Болельщикам команд было предложено художественно расписать бумажные сумки. Настоящим украшением программы стали творческие выступления команд школ. Драматический танец на тему «Вода на Земле» представила команда школы №83. Поучительную историю о человечке, мир вокруг которого с каждым днем становился все более грязным и непригодным для жизни, пока, наконец, человечек не стал с этим бороться и не научил бороться за экологию и других жителей, предложила вниманию зрителей команда 488 лицея. Смешно о грустном сумела рассказать в своих сценках «Археодворники» и «Экорепка» театральная студия «Хамелеон» школы-интерната №33. Перед глазами зрителей развернулась всем знакомая с детства сказка «Репка»! Но с героями произошли значительные изменения: сначала дед, не сумевший вытянуть репку, бросает на землю упаковку от сердечного лекарства, затем бабушка выкидывает ворох полиэтиленовых пакетов. Не отстает от старших и внучка, оставившая возле несчастного растения упаковку от чипсов и банку из-под газировки. Жучка и кошка тоже показывают себя не с лучшей стороны... Но, как и в обычной сказке, все кончается хорошо: приходит мышь с метлой и не только убирает за всеми мусор, но и вытаскивает репку. В конце мероприятия гостей ждало самое интересное: все участники создавали город будущего. Кусочки-пазлы, которые монтировались в большое панно, ребята готовили заранее. Темы определил жребий. Что делал сосед, никто не знал. Нужно было выявить экологические проблемы, связанные с различными объектами природы, социальной и городской инфраструктуры (лес, город, река, озеро, электростанция и др.), и пред-

ставить их решение в виде мини-макетов в технике плоского или объемного коллажа. И вот девять работ сложены в один макет идеального города: здесь никто не кидает мусор на улицах, на газонах не паркуют машины и даже хозяева заводов-гигантов заботятся об экологичности производств. Хочется верить, что такое будущее, как представили ребята, обязательно настанет. «Эко-дело!» вызвало у ребят живой интерес к окружающему миру, побудило их к еще более бережному отношению к природе. Общение же со слышащими сверстниками помогло нашим ученикам преодолеть страх публичного взаимодействия в самых разных жизненных ситуациях. Они с удовольствием и весьма продуктивно участвовали позже в конкурсных проектах, проводимых в Детском экологическом центре вместе со старшеклассниками Петербурга и области. И вот уже несколько лет ученики нашей школы-интерната имеют репутацию экозащитников, продолжая осуществлять совместную экодеятельность с ДЭЦ. В 2017 году Настя Щепкина, ученица 9 класса, приняла из рук председателя Комиссии по экологии и природопользованию ЗАКСа М.Д.Щербаковой диплом лауреата конкурса «Чистый город». Это большой успех и значительная награда. А на недавнем школьном мероприятии по охране морских млекопитающих, уже в 2018 году, был задан вопрос ученикам: «Год экологии позади. Может, стоит закончить нашу экологическую работу, заняться другими интересными проектами?». Порадовал ответ: «Что вы! Эта работа на всю жизнь...»

Так же, как на всю жизнь оставило след общение с неслышащими детьми в судьбе выпускника 488 лицея Андрея Сабли, который, после окончания школы с золотой медалью, выбрал путь педагога и планирует в дальнейшем работать с детьми, имеющими нарушения слуха. Сейчас он продолжает общение с нашими выпускниками и старшеклассниками, поддерживая творческий коллектив «Слышим сердцем». Наши выпускники (такие как Таня Куликова и Люба Левченко) тоже продолжают учебу в ВУЗах и при этом активно участвуют в общественной студенческой жизни. И это то, о чем мы мечтали, задумывая проект «Учимся жить вместе» - воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию со всеми людьми, в нашем случае вне зависимости от уровня сохранности их слуха и речи. По словам российского психолога А.Г. Асмолова, толерантность – это искусство жить в мире непохожих людей и идей. Действительно, порой непросто овладеть этим искусством, ведь все мы такие разные. Ответить на вопрос, как стать добрее, научиться понимать друг друга и принимать себя и других такими как есть и помогает проект «Учимся жить вместе». Мы ЛЮДИ на планете ЗЕМЛЯ, и общих черт у нас больше, чем различий, и задачи общие: беречь планету, беречь друг друга, беречь радость и доброту.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Инклюзивное обучение учеников с расстройствами аутистического спектра (РАС) остается на сегодня одной из самых сложных задач из-за разнообразия поведенческих особенностей и неравномерного развития навыков у данной группы детей. Под расстройствами аутистического спектра (РАС) в современной психолого-педагогической литературе понимается совокупность психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов (Е.Р. Баенская, К. Гилберт, М.М. Либлинг, С.С.Морозова, Т. Питерс и др.). Термин «расстройство аутистического спектра» (РАС), объединяющий все варианты аутистических расстройств возник как своеобразный компромисс между теорией и практикой. В настоящее время в группу РАС принято включать разные клинические группы: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями и дезинтегративное расстройство детского возраста, синдром Аспергера (МКБ-10). Все эти термины описывают разные проявления одного и того же нарушения. Аутизм часто сочетается и с другими нарушениями. Нарушения психического развития при детском аутизме являются множественными и всепроникающими. Характерной чертой психического развития при аутизме является противоречивость, неоднозначность его проявлений. Аутичный ребенок может проявить себя как умственно отсталым, так и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным в какой-то области (музыка, математика), но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков. Значительная часть детей с РАС (от 25 до 50%) имеют сопутствующие интеллектуальные нарушения. Часто у них имеются расстройства моторики и координации, проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушения сна, а также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность [2,3,5,6]. При поступлении ученика с РАС в школу учителя зачастую сталкиваются с проблемным поведением и недостатком коммуникативных навыков. Методы прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis или АВА) уже многие годы используются в обучении и воспитании школьников младших классов с РАС, в том числе в сфере инклюзивного школьного образования и имеют большую научно-

доказательную базу. Они применяются как в коррекции проблемного поведения, расстройств сна и пищевого поведения, так и в программах по обучению разнообразным навыкам: учебным, коммуникативным, социальным, игровым и т.п. Эти методы помогают решать различные задачи, так как строятся на единых принципах работы с поведением, заложенных еще Д.Б.Уотсоном и Б.Ф.Скиннером. В одном из основополагающих трудов о прикладном анализе поведения (Д.О. Купер, Т.Э.Херон, У.Л.Хьюард) дается следующее определение: “прикладной анализ поведения – это естественно-научная дисциплина, которая занимается поиском внешних факторов, влияющих на социально значимое поведение человека, и разработкой способов коррекции поведения, использующих эти факторы” [1, с. 2]. На практике, благодаря прикладному характеру этой методики, уже разработано большое количество способов коррекции, приводящих к изменениям, которые улучшают качество жизни аутичного ребенка. Основным инструментом прикладного анализа поведения – это трехчастная модель поведения, включающая предшествующий фактор, вызывающий поведение, затем само поведение и его последствия. Например, таким предшествующим фактором может быть инструкция учителя написать слово, после которой следует поведение – реакция ученика, который пишет это слово в тетради, а последствием может стать следующая за этим похвала учителя. Поведение, за которым следует привлекательное последствие, имеет большую вероятность повториться в будущем. Напротив, при возникновении проблемного поведения, скажем, в случае, когда ученик хочет получить игрушку и устраивает истерику, последствие в виде игнорирования его поведения, в результате которого он не получает желаемое, может научить его, что данное поведение не поможет ему достигнуть цели. Это, в свою очередь, может привести к тому, что ученик больше не будет повторять такое поведение. В начале обучения аутичного ребенка учитель должен получить представление о возможностях своего ученика, сильных и слабых сторонах, его умениях и недостатках. Для детей с РАС при оценке их навыков эффективным оказывается использование комплексных тестирований, охватывающих большой объем разнообразных навыков, в том числе теста ABLLS-R Джеймса Партингтона, разработанного и широко используемого в качестве способа диагностики, а также инструмента создания индивидуального плана обучения [4,5]. Для обучения коммуникативным и социальным навыкам в сфере прикладного анализа поведения существуют разнообразные методы естественного обучения (т. н. обучение в натуральной среде), в которой эти навыки применяются учеником. Невозможно обязать ребенка испытывать мотивацию к чему-либо, что не является для него желаемым, поэтому для него необходимы более естественные условия, формирующие мотивацию – игровые или бытовые, в которых он сможет взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Несмотря на то, что обучение выстраивается в естественных

условиях, оно четко структурировано и преследует четкие цели, определенные именно для этого ребенка после проведенного тестирования его навыков и умений. Такими целями, могут быть обучение навыку задавать вопросы, включаться в групповую игру, обращаться с просьбой к сверстнику, выполнять инструкции учителя и сверстника и т.п. В тестировании ABLLS-R, упомянутом выше, данные навыки собраны в категориях “Просьбы” (F), “Игра и проведение досуга” (K), “Социальное взаимодействие” (L), “Поведение в группе” (M). Обучение этим навыкам создает фундамент для дальнейшего формирования универсальных и базовых учебных действий, а именно коммуникативных, регулятивных и личностных. Обучающие условия такого рода могут быть созданы и в школьной среде, параллельно с обучением ученика общеобразовательным предметам, разнообразным учебным навыкам и умениям. В свою очередь, одним из основных методов обучения учебным и социальным навыкам является метод отдельных блоков. Этот метод построен на той самой трехчастной модели поведения, которая уже упоминалась выше. Он позволяет минимизировать количество вербальных объяснений, которые часто бывают непонятны ученику с РАС, и обучать через предъявление задания и грамотное использование подсказок. Каждый блок начинается с предъявления инструкции или стимула, например, предмета, изображения или текста, с которым ученик должен выполнить задание. Затем сразу после этого ученику предоставляется подсказка, на том уровне, который необходим для правильного выполнения задания. При обучении используется принцип безошибочного обучения, то есть у ученика нет возможности быть неуспешным, он всегда дает правильный ответ (с подсказкой или без), что помогает поддерживать мотивацию к обучению. Когда школьник видит задание в первый раз, рекомендуется использовать высокий уровень подсказки (например, физическое сопровождение), после чего уровень подсказки должен уменьшаться, пока ребенок не будет способен выполнять действие самостоятельно.

Метод отдельных блоков может быть применен и при обучении в группе, во время урока. Каждый ученик принимает активное участие в уроке благодаря адаптации материалов занятия под его уровень навыков и понимания фронтальной инструкции. Сопровождающий ученика тьютор может при необходимости оказывать ему помощь в заданиях, которые дает обучающимся учитель. Так, на одном уроке один из обучающихся может читать слова, другой составлять к этим же словам схемы, а третий показывать картинки, соответствующие этим словам. В другом случае один ученик может писать слова в тетради, второй может добавлять в слова отдельные буквы, а третий набирать эти слова на клавиатуре, тогда как четвертый будет выбирать нужное из набора слов с помощью навыка глобального чтения и приклеивать в тетрадь.

Важной составляющей эффективности обучения и коррекции ребенка с РАС является постоянный сбор данных о частоте определенных, поведенческих реакций (правильных и неправильных), используемых подсказках. Это позволяет вовремя пересматривать цели обучения, ослаблять подсказки, чтобы не вызывать у ученика зависимости от них и провоцировать его самостоятельные реакции, корректировать процесс обучения при отсутствии прогресса в освоении навыков и умений, оценивать эффективность планов коррекции проблемного поведения ребенка.

Применение методов прикладного анализа поведения должно происходить под руководством супервизора – специалиста, прошедшего курс обучения, имеющего большой опыт и сертифицированного специальной комиссией поведенческого анализа. Такой подход обеспечивает контроль за работой, проводимой с ребенком с РАС и достаточно высокое качество его обучения и коррекции. Методы прикладного анализа поведения используются в работе не только специфически с обучающимися младших классов с РАС, но и с детьми с другими образовательными потребностями, а также с детьми, находящимися в сложных жизненных ситуациях. В контексте школьного обучения данные методы помогают индивидуализировать учебный маршрут каждого отдельного обучающегося с РАС, так как нацелены на его специфические проблемы, опираясь при этом на сильные стороны ученика и на уже освоенные им навыки и умения. Данная технология (АВА) позволяет на самых ранних этапах обучения включать ученика с РАС в учебный процесс и взаимодействие со сверстниками, позволяя получать необходимый социальный и учебный опыт.

Литература:

1. Купер, Д.О., Хэрон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. - М.: Практика, 2016. - 864 с.
2. Морозова С. С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах Серия: Коррекционная педагогика. - Издательство: Владос, 2007. - 94 с.
3. Особые дети: введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностям развития / Ольга Мелешкевич, Юлия Эрц. - Самара: БАХРАХ-М, 2014. - 207 с.
4. Партингтон Дж. Оценка базовых речевых и учебных навыков. Протокол ABLLS-R. Пер. с англ. - Behavior Analysts Inc., 2017. - 156 с.
5. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития.- 2015. - Том 13.- № 3. С. 3–10.
6. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ - ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ С АРХИТЕКТУРНЫМИ СООРУЖЕНИЯМИ ПЕТРОПАВЛОВСКОЙ КРЕПОСТИ

Ведущей идеей краеведческой работы в школе для детей с нарушением слуха является целенаправленная подготовка юных петербуржцев к осознанному включению в культурную и духовную жизнь города и края. Краеведческая работа, проводимая в школе во время всего учебно-воспитательного процесса, решает проблему нравственного и духовного развития детей, способствует их эмоциональному и интеллектуальному развитию. Ученик, изучая город, получает информацию о нем, чтобы: понимать свое место в мире, непосредственно окружающем его, осознавать ценность культурного наследия города в контексте мировой и отечественной культуры. В процессе осуществления краеведческой работы у учащихся формируются стойкий интерес к изучению города, умения самостоятельно познавать мир города, охранять его, реализовывать приобретенные знания на практике.

Для того, чтобы повысить заинтересованность детей изучением родного города можно использовать квест-технологию. Как игровой жанр квест-технология сформировались задолго до появления Интернета. Изначально квест предполагал выполнение каких-либо заданий, записанных на карточках. В его распространении большую роль сыграли компьютерные игры жанра quest, что в переводе с английского означает поиск, выполнение поручений. Одну из разновидностей квест-технологии представляет собой квест – туризм. Квест - туризм - это совмещенные игра и туристическая экскурсия по городу (либо какому-то интересному месту), в которой впечатления от посещения новых мест усиливаются азартом игры и приятным чувством победы.

Идея игры проста – команда (или команды), перемещаясь по точкам, выполняют различные задания. Важнейшими элементами игры в жанре квеста являются собственно повествование и обследование мира. Ключевую роль в игровом процессе играют решение головоломок и задач, которые ведут учащихся к главной цели и требуют от игрока умственных усилий. Задания должны быть интересными для детей, но в тоже время должны учитывать возраст детей и уровень развития речи. Особенность организации квестов для детей с нарушением слуха состоит в том, что с ними необходимо проводить подготовительную работу по ознакомлению с материалом, с которым они должны будут впоследствии встретиться в реальности. Подготовительная работа в школах для детей с нарушением слуха имеет тоже ряд особенностей.

Это обусловлено тем, что развитие ребенка с нарушением слуха протекает в условиях нарушенного общения, что в свою очередь приводит к своеобразию развития его речи. Речевые нарушения создают трудности в восприятии и понимании обращенной речи, потому к подготовительной работе, проводимой в коррекционных учреждениях, предъявляются определенные требования:

- излагаемый материал по всей сложности должен быть доступен для данной группы учащихся;

- объяснение и рассказ не следует перегружать большим количеством новых понятий;

- все понятия, с которыми дети будут знакомиться впервые, должны быть представлены в визуальном виде (таблички с архитектурными терминами, схемы, рисунки, макеты, фотографии объектов или их частей, видеофрагменты и т.д.)

- речь учителя должна быть четкой, логической последовательной, интересной эмоциональной.

Знакомство с городом лучше всего начать с Петропавловской крепости, с истории ее строительства. Для того чтобы дети впоследствии успешно выполнили квест, учащимся необходимо раскрыть роль крепости в истории создания нашего города. Рассказать о том, что Петропавловская крепость была заложена по велению Петра I во время Северной войны со Швецией, которая продолжалась с 1700 по 1721 год. Война велась за возвращение исконно русских приневских и прибалтийских земель, захваченных Швецией в начале XVII века. Пётр I придавал огромное значение возвращению этих земель, захваченных шведами. Он понимал, что выход в Балтийское море будет способствовать укреплению мощи России и развитию связей с Западной Европой. Отсутствие выхода в Балтийское море тормозило развитие экономики Русского государства, чтобы закрепиться на балтийских берегах Петр I решает построить новую крепость. Строительство крепости и самого города Петербурга (впоследствии ставшего столицей), шло «с крайним поспешанием», несмотря на суровый, сырой климат на берегах Невы, болотистую почву и тяжёлые условия для рабочих и простых жителей.

16 мая (27 мая по новому стилю) 1703 года принято считать днём основания Петербурга. Крепость вначале так и именовалась Санкт-Питербурх - крепость святого Петра. По замыслу царя, крепости надлежало стать ключом к морским воротам - выходу в море. Небесный покровитель царя Петра - апостол Петр. Поэтому царь и назвал крепость в честь своего святого покровителя. Позже это название было перенесено на город. Более позднее название крепости было дано по собору Петра и Павла.

Уже тогда русский царь оценил расположение небольшого островка Энисаари (Заячий остров). Существует много легенд о названии острова.

Можно ознакомить детей с некоторыми из них. Длина острова около 750 и ширина 400 метров. Расположен он в самом широком месте Невы - у разветвления ее на рукава. Именно здесь было решено начать возведение крепости, которая бы обезопасила невские берега и закрепила их за Россией навечно.

Эффективность рассказа учителя значительно повышается, если он использует наглядные средства обучения. При изучении города применение наглядности становится необходимым, так как невозможно обеспечить знакомство детей с архитектурным объектом только при помощи словесного описания, не показывая сам объект. Первое знакомство неслышащих учащихся с Петропавловской крепостью лучше всего осуществлять в процессе просмотра фильма. Важно, чтобы визуальные представления о крепости у детей сформировались до ее посещения.

В ходе подготовительной работы учащихся следует познакомить с организацией крепости, с бастионами, куртинами, рavelинами. Это необходимо для того, чтобы оказавшись в крепости, дети могли узнать их. Показать их на фотографиях, на карте, а также процессе просмотра фильма. Просмотр фотографий и фильма должны сопровождаться словарной работой по объяснению сложных терминов.

Следует обратить внимание детей с нарушением слуха на то, что первоначально крепость возводилась из дерева и земли. Контуры Заячьего острова, расположенного в одном из красивейших и самом широком месте Невы, подсказали очертания крепости в форме неправильного шестиугольника. Каждый угол шестиугольника отмечен мощными выступающими бастионами, отсюда предполагалось вести артиллерийский обстрел противника. Подобная бастионная система применялась в России впервые. Проект новой крепости был составлен самим Петром I, который еще в юности изучал фортификационное дело. Предполагают, что помогал ему французский инженер Жозеф Гаспар Ламбер де Герен. В литературе называется и другое имя - «Вильгельм Адам Кирштенштейн, который приглянулся Петру I при строительстве азовских укреплений, за что был пожалован званием майора» [2].

Рассказ следует проиллюстрировать планом, который начертал Петр I, а также современным планом крепости. Пусть дети попробуют найти на карте шесть бастионов-укреплений пятиугольной формы. Можно обозначить их названия. Это интересно, потому что в названиях бастионов увековечены фамилии ближайших сподвижников Петра. Они наблюдали за их строительством - А. Меншиков, Ю. Трубецкой, К. Нарышкин, Н. Зотов, Г. Головкин. Один из бастионов называется Государевым (за его строительством наблюдал сам Петр).

По традиции и сейчас ровно в двенадцать дня с Нарышкина бастиона раздается орудийный залп, возвещающий жителям центра Петербурга о наступлении полудня. Бастионы соединены между собой прямыми стенами-куртинами (Невской, Екатерининской, Васильевской, Никольской, Кронверкской). Позже две из них дополнительно прикрыли рavelинами. Рavelины - это вспомогательные укрепления треугольной формы, состоящие из двух стен. Рavelины получили названия: Алексеевский (в честь отца Петра I Алексея Михайловича) - со стороны Васильевского острова и Иоанновский (в честь старшего брата Петра I - Ивана Алексеевича)- напротив Петровской куртины.

Для защиты крепости с севера, с суши, на другой стороне протоки в 1705-1708 годах соорудили земляной кронверк. Кронверк - дополнительное укрепление, по форме напоминающее корону (сейчас там находится Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи). Так как угроза нападения со стороны шведов была велика, то царь принимает решение перестроить крепость в камне: заменить земляные валы крепости мощными кирпичными укреплениями. Перестроить крепость Петр I поручил архитектору Доменико Трезини, родившемуся в Швейцарии. Строительству крепости, а также возведению других построек архитектор посвятил почти 30 лет своей жизни.

В крепости шесть ворот (Петровские, Иоановские, Невские, Васильевские, Никольские, Кронверкские). Ворота представляют собой арки. Главные парадные ворота – Петровские. Они выполнены в виде триумфальной арки, расположены в Петровской куртине между Государевым и Меншиковым бастионами. Сначала деревянные, а затем возведенные в камне архитектором Доменико Трезини они прославляют победу России над Швецией. В 30х годах XVII, когда был возведен Иоанновский рavelин, Петровские ворота стали внутренними.

После ознакомления учащихся с историей создания Петропавловской крепости, некоторыми ее постройками можно предложить учащимся вместе с родителями принять участие в квесте, который проводится непосредственно в крепости. Ведь большинство загадок интересно решать именно в команде. Может пригодиться как опыт родителей, так и смекалка ребенка, а совместное приключение сплотит всю семью.

Петропавловская крепость предоставляет широкие возможности для проведения таких мероприятий. Один из вариантов может быть следующим: участникам квеста надо будет найти выход из крепости через Петровские ворота и Иоанновские ворота. Зайти в крепость надо через - Никольские. Задания специально прячутся на местности. Детям сначала нужно будет их найти места, где они будут спрятаны (места будут отмечены на карте), а потом

выполнить их. Задания, предложенные школьникам, могут быть такими: решить кроссворд, разгадать ребус и т.д. В результате выполнения заданий дети должны отгадать буквы, из которых состоит загаданное слово (например, заяц). Затем - найти выход из крепости и скульптуру зайца, которая находится у Иоанновского моста.

Другой вариант: могут быть использованы карточки-задания, в которых содержится описание маршрута. Такие задания способствуют развитию пространственных представлений и пространственной ориентации: прочитав текст, дети должны найти объект сначала на карте (памятник зайцу), а затем и на местности. Так, в игровой форме дети с нарушением слуха легче усваивают основные понятия, связанные с устройством Петропавловской крепости, с ее историей.

После прохождения квеста можно предложить детям нарисовать план крепости, отдельные сооружения и подписать названия основных бастионов, куртин, ворот и т. д. Убедившись в том, что учащиеся усвоили основное строение крепости, можно приступать к изучению ансамбля Петропавловской крепости. Он включает: Петропавловский собор, Комендантский и Инженерный дома, Артиллерийский цейхгауз, Монетный двор, Главное казначейство, Ботный домик, Гауптвахту и другие исторические сооружения.

Литература:

1. Авсеенко В.Г. История города Санкт-Петербурга в лицах и картинках 1703-1903. - СПб., 1995. - 237 с.
2. Гендриков В.Б. Петропавловская крепость. Факты, гипотезы, легенды. - М., 2011.- 221 с.
3. Дмитриева Е.В. Санкт-Петербург (пособие по истории города). - СПб., 2006.
4. Кораблева Л.В. Формы реализации краеведческой работы в школе для детей с недостатками слуха //Материалы VХII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Отечество и дети». - СПб, 2001.- С.48-53.
5. Кораблева Л.В. Изучение родного края детьми с нарушениями слуха // Специальное (коррекционное) образование ленинградской области на службе отечественной сурдопедагогики. - СПб., 2004. - С.80- 81.
6. Кораблева Л.В. Скульптурное убранство Адмиралтейства как средство художественно-эстетического воспитания незлышащих школьников //Материалы ХIУ Международной конференции «Ребенок в современном мире. Образование и детство». - СПб, 2007.- С.106-109.
7. Пенин Г.Н., Кораблева Л.В., Пономарева З.А., Красильникова О.А. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях. - СПб., 2006. - С.496.

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.В. Ильюшина, О.А. Красильникова
Санкт – Петербург

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изменения социально-экономических условий жизни общества определяют пересмотр цели и задач сурдопедагогики. В результате для успешной социализации школьников с нарушением слуха в современном мире необходимо формировать у них компетенции в сфере коммуникации, работы с приобретением, отбором, интерпретацией информации, а также с её применением и передачей в реальной жизни и социокультурной среде. Поэтому, формирование умения учиться у обучающихся слабослышающих и позднооглохших детей становится специальной задачей школы.

В сурдопедагогике вопрос формирования умений детей с нарушением слуха занимает центральное место в развитии речевого общения (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков и др.); познавательной сферы (Т.Г. Богданова, И.М. Соловьёв, Л.И. Тигранова, Н.В. Яшкова), слухоречевого развития (И.Г. Багрова, Т.К. Королевская, Е.П. Кузьмичёва, О.И. Кукушкина и др.), информационно-коммуникационных технологий (Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина). Подчёркнута необходимость внедрения новых подходов к организации учебного процесса, важность целенаправленного обучения детей с нарушением слуха переносу знаний, умений из одной ситуации в другую, что способствует овладению

универсальными способами деятельности, учит учиться, приобретать знания и использовать их в разных сферах жизнедеятельности (Т.С. Зыкова).

Исследователи (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, И.А. Володарская, О.А. Карabanова) предложили условно разделить учебные умения на группы в соответствии с основными аспектами учебной деятельности: самостоятельного приобретения знаний (познавательные); установления и поддержания необходимых контактов с другими людьми, построения самостоятельных связных высказываний (коммуникативные); организации своей деятельности (регулятивные).

Диагностический комплекс, разработанный нами на основе контрольно-измерительных материалов /КИМ/ и типовых задач (Р.Н. Бунеев, А.А. Вахрушев и др.), направлен на выявление сформированности общеучебных умений у учащихся 2-5-х классов в процессе учебной деятельности. Комплекс включал *три блока* диагностических материалов, состоящих из трех групп заданий.

Первый блок - диагностика умений самостоятельного приобретения знаний. Задания первой группы позволили выявить у школьников умение работать с информацией (выбор источников информации, необходимых для выполнения задания; вычитывание информации, данной в явном и неявном виде). Выполнение заданий второй группы были направлены на определение умений у учащихся работать с рассказом (составление плана, представление текстовой информации с помощью графического изображения). Задания третьей группы определили сформированность умений выполнять логические операции (сравнение и группировка предметов или явлений, установление последовательности событий, определение ложных и истинных высказываний и т.д.).

Второй блок – диагностика умений установления и поддержания необходимых контактов с другими людьми, построения самостоятельных связных высказываний. Задания первой группы определяли умение школьников взаимодействовать с другими людьми (умение договариваться с партнёром, аргументирование своей точки зрения). Задания второй группы позволили определить у школьников умения создавать высказывания на основе готового текста (объяснение значений слов или словосочетаний, пересказ и озаглавливание текста в соответствии с главной мыслью). Третья группа заданий была направлена на определение сформированности умения передавать необходимую информацию собеседнику (построение речевого высказывания в устной или письменной форме).

Третий блок – диагностика умений организации своей деятельности. Задания первой группы выявляли умения обучающихся управлять своей деятельностью (определение цели деятельности и составление плана

действий). Задания второй группы позволили определить умение действовать по плану (выбор необходимых для выполнения задания средств или инструментов; осуществление действий в соответствии с планом). Задания третьей группы проверяли умения осуществлять контроль и оценку деятельности (сравнение действия с учебной задачей, нахождение и исправление ошибок, оценка результатов выполненной работы и т.д.).

Сравнительный анализ количественных результатов, полученных при выполнении заданий слабослышащими школьниками 2-5-х классов в констатирующем эксперименте, свидетельствовал о незначительной положительной динамике сформированности общеучебных умений у обучающихся 2-3-х классов ЭГ (20-31%) и КГ (17-27%). Вместе с тем, результаты учащихся 4-5-х классов ЭГ (41-42%) и КГ (36-38%) показали, что динамика сформированности умений самостоятельного приобретения знаний; установления и поддержания необходимых контактов с другими людьми, построения самостоятельных связных высказываний; организации своей деятельности в процессе учебной деятельности от класса к классу у данных возрастных категорий обучающихся практически отсутствует, что подтверждено отсутствием статистически значимых различий между средними выборочными значениями ($t_{ф.} < t_{гр.}$, при $p \leq 0,05$).

На основе анализа научно-педагогической литературы и обобщённых данных констатирующего эксперимента выделено пять различных уровней сформированности общеучебных умений.

«Высокий» (81-100%) уровень сформированности общеучебных умений характеризуется самостоятельностью приобретения знаний. Слабослышащий школьник владеет умением работать с источниками информации. Он выбирает источники, необходимые для выполнения задания; вычитывает из текста информацию, данную в явном и неявном виде. Умеет работать с текстом (составляет плана текста; понимает главную мысль текста; представляет информацию в виде рисунка, таблицы, схемы). Выполняет логические операции (сравнивает и группирует предметы, явления; устанавливает последовательность событий в быту и в сказках; находит сходства и различия фактов, явлений; определяет истинные и ложные высказывания; определяет причины явлений и событий; выбирает с опорой на наглядность правильную формулировку вывода).

На этом уровне школьник может устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Он свободно ориентируется в разных условиях коммуникации; лексический запас позволяет развёрнуто формулировать мысли, аргументировано объяснять решение. Значимыми критериями при создании высказывания на основе готового текста являются последовательное изложение с использованием лексико-грамматических и

стилистических средств языка; сформированное умение озаглавливать текст; формулировать тему и определять действующих лиц произведения.

У ученика сформировано умение управлять своей деятельностью. Он самостоятельно определяет цель деятельности; действует по составленному плану; осуществляет функции контроля выполнения заданий; определяет эффективные способы достижения результата; применяет полученные знания и умения и переносит их в новые ситуации.

Уровень *«выше среднего»* (66-80%) сформированности общеучебных умений свидетельствует, что школьник понимает произведение, но испытывает незначительные затруднения в понимании подтекста, выделении главной мысли; представлении текстовой информации; допускает ошибки в выборе нужной книги, а также в операциях сравнения и группировки предметов. Ученик затрудняется в установлении причинно-следственных связей между явлениями и выборе из предложенных вариантов нужной формулировки вывода.

Учащийся хорошо ориентируется в знакомой ситуации общения, но встречаются трудности в незнакомой речевой ситуации; при объяснении своего мнения, смысла слов или выражений; при пересказе произведения допускает незначительные нарушения в логике изложения; в устной и письменной речи наблюдается небольшое количество аграмматизмов.

При организации своей деятельности обучающийся иногда испытывает трудности при самостоятельном определении её цели; применении полученных знаний и умений, переносе их в новую ситуацию; встречаются единичные ошибки в составлении плана действий и действиях по плану. Учащийся осуществляет функции контроля выполнения заданий и может определить эффективные способы достижения результата.

Типичные признаки *«среднего»* (51-65%) уровня сформированности общеучебных умений показывают, что у школьника наблюдаются значительные трудности самостоятельного приобретения знаний. Он затрудняется выделять главную мысль прочитанного; составлять план прочитанного; представлять текстовую информацию в заданном виде; ученику свойственны частые ошибки при выборе необходимой книги; операциях сравнения и группировки предметов и явлений; выборе из предложенных вариантов правильной формулировки вывода.

Ученик испытывает трудности в установлении и поддержании необходимых контактов с другими людьми, а также в построении самостоятельных связных высказываний. Учащийся демонстрирует умение ориентироваться в знакомой коммуникативной ситуации, но избегает малознакомых или незнакомых ситуаций общения; испытывает сложности при

объяснении своего мнения; смысла слов, выражений вследствие сниженного объёма активного словаря; при пересказе произведения допускает значительные нарушения в логике изложения. В речи наблюдаются стойкие аграмматизмы.

При организации своей деятельности школьник затрудняется в самостоятельном определении цели; применении полученных знаний и умений, переносе их в новую ситуацию; встречаются ошибки в составлении плана действий и действиях по плану. Ученик достаточно хорошо осуществляет функции контроля выполнения заданий, но не всегда может определить эффективные способы достижения результата.

Для уровня *«ниже среднего»* (26-50%) сформированности общеучебных умений характерны несформированность умения самостоятельного выбора нужной книги; ограниченное понимание прочитанного произведения; значительные трудности в составлении плана текста; извлечении информации из текста и передаче её в виде рисунка, таблицы или схемы; в операциях сравнения и группировки предметов и т.д.

Ограниченный словарный запас учащегося порождает сложности общения даже в знакомой ситуации; умении объяснять свою точку зрения, значение слов или выражений; при пересказе наблюдается стремление к дословности изложения. В устной и письменной речи - использование неполных предложений, нарушение связи слов в предложении, значительное количество аграмматизмов; языковые средства речи практически отсутствуют.

При организации своей деятельности учащийся испытывает значительные сложности в определении цели деятельности. Он допускает большое количество ошибок при составлении плана действий и в своих действиях по предложенному плану; затрудняется в проверке и оценке результатов работы; не может определить эффективные способы достижения результата.

«Низкий» (до 25%) уровень сформированности общеучебных умений характеризуется неумением вычитывать информацию, данную в явном виде, непониманием подтекста. Резко ограниченный словарный запас препятствует адекватной вербальной коммуникации учащегося с окружающими людьми, в ситуации общения активно используются невербальные средства - мимика, жесты. Неспособность определять цель деятельности; проверять и оценивать результаты работы; определять эффективные способы достижения результата являются типичными признаками *«низкого»* уровня сформированности умений организации своей деятельности.

Обобщённые данные констатирующего эксперимента показали, что обучающиеся 2-5-х классов ЭГ и КГ находятся на «низком» и «ниже среднего» уровнях сформированности общеучебных умений (17-42%).

Такое положение дел можно объяснить тем, что основным методом работы на уроках разных учебных дисциплин является беседа, которая носит преимущественно репродуктивный характер. Обучающиеся редко занимают активную позицию на уроке; чаще занимают пассивную, созерцательную позицию: отвечают на поставленные вопросы или повторяют ответы «сильных» учащихся. Высказывания ребят зачастую лаконичны, невыразительны, мало аргументированы. Ориентация обучающихся на упрощённую организацию деятельности на уроке приводит к эффекту «одномоментного», «урочного» прохождения учебного материала, который не позволяет всему составу учеников класса прочно усваивать полученные на уроке знания и умения, переносить их в новые образовательные условия.

Данные исследования обосновали необходимость создания системы практической помощи сурдопедагогам по формированию общеучебных умений у слабослышащих младших школьников.

Литература:

1. Бунеев Р.Н. Контрольно-измерительные материалы. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. / Р.Н. Бунеев [и др.]. - М., 2013.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М., 1999.
3. Зыков С.А. Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников / Под ред. С.А. Зыкова. - М., 1976.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. - М., 2011.
5. Красильникова О.А., Киреева Г.А. Формирование речевых умений слабослышащих и позднооглохших обучающихся. Учебно-методическое пособие. - СПб, Архей, 2014
6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении // Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - М., 2004.
7. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студентов вузов. М., 2007.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В РАБОТЕ НАД ОРФОЭПИЧЕСКИМ ПРОИЗНОШЕНИЕМ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Для того чтобы устная речь могла служить полноценным средством коммуникации, необходимо соответствие её общепринятым нормам.

Устная речь нормально слышащего человека характеризуется определённым произношением звукового состава в соответствии с фонетическими и фонологическими закономерностями языка. В истории устного общения людей выработаны определённые нормы произношения, отклонения от которых выступают как дефекты, затрудняющие общение.

Основополагающим условием полноценной коммуникации является относительная идентичность произношения говорящего и произношения слушающего. Наличие вариативности произношения слов, фраз при условии сохранения признаков фонетического оформления позволяет распознать слово или фразу как делимые единицы сообщения. И, наоборот, если вариант произношения выйдет за определённые нормы, то есть будут искажены важные для восприятия слова фонетические признаки, распознавание будет нарушено.

Нормами произношения занимается такой раздел языкознания, как орфоэпия (от греческого *Ortas* – прямой, правильный + *epas* – речь). Русская орфоэпия – это раздел науки о русском языке, посвящённый нормам литературного произношения. Она изучает варианты произносительных норм литературного языка и вырабатывает орфоэпические рекомендации, правила употребления этих вариантов.

Р.И. Аванесов подчеркивает практическую значимость орфоэпии. Так он считает, что отклонение от орфоэпического произношения отвлекает слушающего от смысла, тем самым заставляя обращать его внимание на внешнюю звуковую сторону. «Отклонение от орфоэпического произношения почти также мешает языковому общению, как и неграмотное письмо» [1, с.14].

Нарушение слухового анализатора создаёт особые затруднения в развитии словесной речи и овладении навыками правильного орфоэпического произношения.

Работа по формированию у детей с нарушением слуха орфоэпически правильного произношения одна из сторон всей работы по обучению произношению. У детей с нарушением слуха формирование орфоэпического произношения осложняется широким использованием в процессе обучения письменных табличек и дактилологии, что способствует орфографическому произношению. По мере того как дети осваивают устную речь, у них возникают трудности с правильным орфоэпическим произношением.

При обучении детей нормам орфоэпии необходимо: дать знание правил орфоэпии, научить сознательно применять их в устной речи.

Анализ учебных программ школы глухих и школы слабослышащих по разделу развития слухового восприятия и обучения произношению показал, что в сурдопедагогике учитывается значимость формирования орфоэпических норм произношения. Овладение глухими и слабослышащими учащимися правилами орфоэпии начинается с первого класса. В программах определены элементы методики овладения правилами орфоэпии. Обучение орфоэпическому произношению ведется с подражания речи учителя, чтения по надстрочным знакам, а далее употребление правил орфоэпии в самостоятельной речи детей, сначала на знакомом речевом материале, а затем на всём речевом материале.

На современном этапе развития общей технологии появилась возможность значительно ускорить процесс обучения учащихся с нарушением слуха произношению, сделать его более эффективным.

Речь идет о применении компьютерных технологий в работе по формированию произношения. Использование компьютера позволяет сурдопедагогу расширить средства представления образов, вести разнообразные типы игровых приёмов, проводить целенаправленную работу над произношением и развитием слухового восприятия.

Специально разработанные компьютерные программы могут быть эффективными как в работе по формированию устной речи, так и в работе по её коррекции. В школе для детей с нарушением слуха компьютерные технологии используются как средство коррекционного обучения. Компьютерные обучающие программы позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, стимулировать непроизвольное внимание детей с нарушением слуха, увеличить поток информации по содержанию предмета.

На сегодняшний день в процессе использования компьютера в обучении детей с нарушением слуха применяются обучающие системы по формированию и развитию устной речи. Компьютерные обучающие программы сочетают в себе визуальное отображение, анализ человеческой речи и игровой характер обучения.

Специалистами создаются специализированные программы обучающих комплексов постановки устной речи, реализующиеся на базе современных персональных компьютеров. Обучающие компьютерные программы, которые используются в учебном процессе, построены по принципу обратной связи. Это позволяет ученику самостоятельно ориентироваться и оценивать правильность выполнения задания. Зрительный образ является важным элементом контура обратной связи с учеником.

Обучающие компьютерные программы для работы над произношением используют автоматическое распознавание качества произношения ребенком речевого материала, отображающиеся в виде игровой ситуации (зрительной обратной связи с ребенком). Компьютерные программы в простой и наглядной

форме оценивают правильность выполнения ребенком речевых упражнений и стимулируют его к действиям.

Современные компьютерные программы позволяют отрабатывать дыхание, голос, звукопроизношение гласных и согласных, ударение, логическое ударение, интонацию, темп, длительность и краткость произношения звуков речи и частично речевого потока.

Широкое применение в технологии обучения детей с нарушением слуха нашла программа «Видимая речь». Она была создана специалистами компании IBM (США) в 1989 году. Комплекс предназначен для лиц, имеющих трудности в формировании произносительных умений и навыков. Слабослышащие дети в процессе работы с программой могут использовать слуховой контроль, если это позволяет состояние их слуховой функции. Глухие дети, в основном, опираются на визуальный контроль.

Программа «видимая речь» позволяет обеспечивать дифференцированный подход в работе по формированию и развитию фонетической стороны устной речи, так как технические характеристики программы предусматривают возможность выбора: уровня чувствительности микрофона (картинка на экране двигается только при заданной силе голоса); уровня сложности задания (сурдопедагог создает и сохраняет в памяти компьютера серию упражнений разных по сложности, а затем на занятии выбирает для каждого ребенка свой уровень сложности); уровня частотного диапазона (можно установить любые параметры частотного диапазона, которые подходят конкретному ребенку); скорости движения объекта на экране (сурдопедагог задаёт для каждого ученика конкретно); уровня требовательности при распознавании компьютером речевого материала («принятие» компьютером любое произношение ребенка); выбора самим ребенком уровня сложности заданий (под опосредованным контролем со стороны сурдопедагога, ребенок может «самостоятельно составить» для себя упражнение).

Таким образом, с помощью простых технических приёмов в программе можно изменить характер заданий, уровень трудности с учетом произносительных возможностей каждого конкретного ребенка.

Программа «Видимая речь» состоит из 14 модулей: модуль «Наличие звука», модуль «Громкость», модуль «Громкость и голос», модуль «Звонкость», модуль «Включение голоса», модуль «Высота», модуль «Высотные упражнения», модуль «Автоматизация фонем», модуль «Цепочки фонем», модуль «Дифференциация двух фонем», модуль «Дифференциация четырех фонем», модуль «Спектр высоты и громкости во фразе», модуль «Спектр звука». В каждом модуле программы предусмотрено по 4 анимационные заставки.

Для работы над орфоэпическим произношением возможно использовать модули «Громкость и голос», «Высота», «Автоматизация фонем», «Звонкость».

Дизайн модуля «Громкость и голос» представляет собой изображение медвежонка, у которого при произношении речевого материала, в зависимости

от характера звуков, платок окрашивается в зелёный цвет при произношении глухих согласных, а при произношении звонких – в красный.

Дизайн модуля «Высота» представляет собой изображение клавиатуры. При произношении речевого материала, в зависимости от частотного диапазона, кисть руки то поднимается, то опускается.

Дизайн модуля «Автоматизация фонемы» представляет собой изображение фермера и лестницы, при произношении заданного гласного правильно (приблизительно к образцу) фермер взбирается по лестнице и сбрасывает апельсин только в том случае, если звук произносимый ребенком совпадает с образцом.

Дизайн модуля «Звонкость» представляет собой изображение бабочки, которая то поднимается, то опускается в такт голосовым включениям.

Содержания этих модулей позволяют отобрать орфоэпические правила для формирования правильного произношения. Выбор орфоэпических правил основывается на требованиях школьных программ для глухих и слабослышащих учащихся. Исходя из программных требований по овладению нормами орфоэпического произношения, можно выделить следующие правила.

В модулях «Громкость и голос», «Высота», «Звонкость» - оглушение звонких согласных на конце слов и перед глухими согласными, произношение слов «что», «чтобы» как [што], [штобы], соблюдение правила непроизносимости согласных.

В модуле «Автоматизация фонем» - произношение безударного -О- как –А, произношение –И после согласных Ш, Ж, Ц как –Ы.

При работе над орфоэпическим произношением можно использовать следующие виды работы: проговаривание звуков, которые участвуют в орфоэпическом произношении, например, произношение парных глухих и звонких звуков; чтение правила и устное его объяснение учителем; показ образца произношения учителем; чтение речевого материала с надстрочными знаками; чтение речевого материала без надстрочных знаков; самостоятельная речь (называние картинок, придумывание подписей к картинкам).

Учащимся предлагается разнообразный речевой материал: слова, словосочетания, короткие предложения. Использование больших по объему предложений и текстов неэффективно, так как учащиеся перестают контролировать своё произношение на экране.

Благодаря компьютерной программе и мастерству сурдопедагога учащиеся, безусловно, быстрее и эффективнее овладеют нормами орфоэпического произношения, при этом учебный процесс будет более интересным и привлекательным.

Литература:

1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. – М.: Изд-во «Просвещение», 1984.
2. Королевская Т.К. Программа «Видимая речь» - 2 и её применение в обучении детей с нарушением слуха. – М.: ИнфоТех, 1998.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно письменная речь является одним из **видов** речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав **письмо** и **чтение**. Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингвистическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского, 1934; А.Р. Лурии, 1950; Д.Б. Эльконина, 1956; Н.И. Жинкина, 1958; В.В. Виноградова; Л.В. Щербы и др.

Мы знаем, что письменная речь – это речь, зафиксированная, графически оформленная, написанная или напечатанная.

Письменное высказывание имеет свои особые средства:

- звучание слов передается с помощью букв, буквы также могут быть использованы для подчеркнутой точности и логичности текста;
- интонация автора передается с помощью знаков препинания.

Для передачи мысли в письменном тексте используется абзацный отступ, или абзац, который помогает регулировать читательское восприятие.

Также можно сказать, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных (графических) элементов передавать речевую информацию на расстоянии и закреплять её во времени.

По мнению психологов, письменная речь представляет собой не только фиксацию содержания передаваемой информации с помощью специальных графических знаков, но и создание целой программы высказывания письменного текста, то есть порождения речи на письме.

Письмо – это сложный процесс, задействующий различные анализаторы (двигательный, зрительный, речемоторный, слуховой), а также, имеющий сложную структуру.

Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. А.Р. Лурия в работе "Очерки психофизиологии письма" определяет следующие операции письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. Уже на этом этапе у слабослышащих школьников начинаются серьезные трудности. Ребенок должен правильно расположить слова во фразе в соответствии со стилем написания. Однако слабослышащие

дети часто выстраивают фразы в соответствии с жестовой речью, которая имеет совершенно другое построение. Таким образом, сочетая стилистику письменной речи со стилистикой жестовой, слабослышащие учащиеся допускают грубейшие ошибки при построении письменных фраз.

Следующей операцией процесса по письма является анализ звуковой структуры слова. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове. Второе – уточнение звуков в т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в чёткие обобщённые речевые звуки - фонемы.

Очевидно, что у слабослышащих школьников имеются серьезные нарушения как первого, так, зачастую и второго анализаторов, что опять приводит к появлению специфических грубых ошибок на письме.

Известно, что большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Слабослышащий ребенок, имеющий серьезные проблемы с устной речью, произношением, не может полноценно опираться на свое дефектное проговаривание слова. Таким образом, помимо трудностей с изучением грамматики и морфологии слабослышащие сталкиваются еще и с трудностями произносительного характера.

Третья операция — это соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть дифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Известно, что у детей с нарушением слуха имеются специфические нарушения зрительного гнозиса, а также пространственных представлений, которые лишь постепенно устраняются в ходе коррекционной работы.

Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. Эта операция заключается в переводе фонем (слышимых звуков) в графемы (письменные знаки) с учётом пространственного расположения их элементов. На последнем этапе письма происходит «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи.

Мы можем утверждать, что у младших школьников с нарушением слуха моторная сфера также недостаточно развита. Дети испытывают трудности в

воспроизведении точных и дифференцированных движений руки в связи с общим мышечным напряжением и мышечными «зажимами».

Таким образом, можно видеть, что нарушение слуха ребенка влечет за собой нарушения или специфические изменения каждой операции письма.

Отметим лишь некоторые, часто появляющиеся ошибки в письменной речи слабослышащих детей.

Морфологические признаки частей речи лишь постепенно приобретают для глухих детей опознавательную значимость, помогающую им различать, обобщать части речи и правильно пользоваться ими.

Объяснимы трудности правильного пользования слабослышащими учащимися категориями числа, рода, одушевленности, систем склонения, неумение правильно пользоваться падежами.

Особенную трудность для детей с нарушением слуха представляют глаголы и усвоение всех, связанных с ними грамматических категорий. Отмечаются трудности в правильном использовании большинства предлогов, местоимений.

Ограниченные слуховые возможности слабослышащих школьников создают искаженные образы слов. Отсюда закономерным является появление неточностей их окончаний, суффиксов, приставок, что препятствует вычленению грамматических форм слова, усвоению грамматических связей между словами. Особенно «страдают» окончания слов т.к. русская интонация имеет понижающийся характер, а, следовательно, мы особенно тихо произносим именно окончания. Не расслышав безударную конечную часть слова, дети либо опускают ее, либо употребляют в искаженном виде.

Фонетическая сторона речи слабослышащих школьников изобилует многочисленными ошибками в звукопроизношении, в воспроизведении слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети часто смешивают в произношении слова, фонетически сходные, но различные в смысловом отношении. Затруднения в дифференциации звуков на слух порождают многочисленные нарушения звукопроизношения, а, следовательно, влекут за собой затруднения в дифференциации букв, проблемы в написании.

У слабослышащих детей преобладающими являются смешанные формы нарушений звукопроизношения и характерна крайняя ограниченность словарного запаса.

Особое место занимают ошибки, связанные с построением предложений, установлением связей согласования и управления между словами в предложении.

Помимо выше перечисленных трудностей в письменной речи слабослышащих школьников можно еще отметить:

- пропуски, замены, перестановки букв;
- пропуск или неправильное использование "ь";
- образование слов с использованием алгоритма другой части речи;
- отсутствие "прописной" буквы в начале предложения, в именах собственных или ее наличие в начале строки и т.д.

Таким образом, понятно, что развитию навыка письма (каждой из его операций) должно уделяться пристальное внимание на каждом этапе коррекционного обучения слабослышащих школьников. На первых его этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план.

Основной задачей первоначального периода обучения грамоте является формирование единства акустического, артикуляторного, оптического и кинестетического образа слова.

Для овладения письменной речью детей с нарушением слуха существенное значение имеет степень сформированности фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи ребёнка. Как мы уже отмечали у слабослышащих школьников недостатки звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития выражаются на письме в виде смешения букв, искажения слоговой структуры слов, ошибок в словообразовании, согласовании, управлении, в бедности синтаксических построений в письменной речи школьников и т.д. Помимо этого специфика письменных ошибок объясняется особыми условиями деятельности слухового анализатора. Слуховые представления слов не подкрепляются реальными слуховыми восприятиями. Все это приводит к изменению характеристики слуховых представлений речи и обуславливает своеобразие аналитической деятельности слабослышащих в процессе письма.

Таким образом, целенаправленная, систематическая коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование и развитие компонентов, лежащих в основе процессов чтения и письма, может способствовать овладению полноценными навыками письменной речи слабослышащими детьми.

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ТЕХНИКЕ РЕЧИ

В последнее время мы вынуждены констатировать резкое увеличение количества детей, имеющих помимо нарушения слуха еще и множество сопутствующих нарушений. Особенно часто это связано с нарушением моторной сферы ребенка. Среди вновь поступивших в 1-й класс ГБОУ школы № 20, Петроградского района для слабослышащих детей все больше встречаются дети с нарушением тонуса, общей, мелкой и артикуляционной моторики. Все это свидетельствует о том, что наряду с сенсорным нарушением мы имеем дело и с моторными проявлениями. Это обуславливает появление стойких дефектов звукопроизношения, имеющих в своем основании и сенсорные, и моторные причины.

Обследование слабослышащих первоклассников выявило у них такие моторные нарушения как:

- стойкие и многочисленные артикуляционные нарушения;
- наличие сопутствующих движений;
- замедленный темп артикуляционных движений;
- трудность удержания артикуляционной позы;
- трудность переключения артикуляционных движений;
- трудность закрепления и автоматизации поставленных звуков.

Наряду с речевой симптоматикой у слабослышащих школьников нами был выявлен целый ряд неречевых симптомов. Для этого мы провели ряд элементарных неврологических проб для обследования речевого статуса детей.

Проба №1 - ребенка просят открыть рот, высунуть язык вперед и удерживать его неподвижно по средней линии одновременно следить глазами за перемещающимся в боковых направлениях предметом.

Проба № 2 - ребенка просят выполнить движения языком, при этом кладут ему на плечи руки.

Приблизительно у 30% детей 1-я проба оказалась положительной т.к. в момент движения глаз отмечалось отклонение языка в ту же сторону. У 45% школьников при проведении 2-ой пробы отмечалось напряжение шейной мускулатуры.

Даже такое поверхностное обследование детей подтвердило наше предположение о необходимости проведения работы по снятию мышечного напря-

жения и развитию артикуляционной моторики у слабослышащих младших школьников.

Для этого в процессе коррекционной работы необходимо научить ребенка произвольно расслаблять мышцы, освобождаться от избыточного напряжения. Такая работа возможна только при условии, что у ребенка будут сформированы навыки сознательного контроля за деятельностью этих мышц. Навык произвольно расслаблять мускулатуру отрабатывается путем применения специальных упражнений, которые приучают ребенка чувствовать сильное напряжение мышц и затем расслабленное их состояние. Таким образом, одним из важных приёмов, который необходимо использовать в коррекционной работе с неслышащими детьми начальных классов является - релаксация.

Когда ребенок возбужден, его мышцы чрезмерно напрягаются. Большинству детей с нарушением слуха свойственно нарушение равновесия и подвижность между процессами возбуждения и торможения, повышенная эмоциональность, двигательное беспокойство. Любые, даже самые незначительные стрессовые ситуации становятся избыточными для их нервной системы, вызывают и усиливают волнение, ухудшают речь. Появляется скованность в различных группах мышц, что мешает свободно говорить и двигаться. Из этого следует, что мышечная и эмоциональная раскованность – это главное условие для формирования естественной речи и правильных телодвижений.

Хочется также отметить, что у многих слабослышащих первоклассников ослаблена и эмоциональная сфера. Они легко возбуждаются, негативизируют; им свойственна частая смена настроения, неуверенность и неспособность к длительным волевым действиям и т.п. Таким образом понятно, что, в коррекционной работе над речью в одинаковой мере необходимо избавляться как от мышечного так и от эмоционального напряжения. Установлено, что эмоциональное возбуждение ослабевает при достаточно полном расслаблении мышц.

Итак, работа на мышечное расслабление должна включать в себя различные комплексы, которые обеспечивают расслабление различной мускулатуры:

- упражнения для рук;
- упражнения для туловища;
- упражнения для ног;
- упражнения для шеи.

Работа, как правило, проводится в положении стоя, сидя, а иногда и в положении лежа. Для детей младшего возраста рекомендуется все эти упражнения преподносить в игровой форме. Продолжительность выполнения таких упражнений составляет 4-5 минут.

Перед тем как приступить к выполнению релаксационных упражнений, необходимо объяснить детям, что такое поза покоя. Встать, ноги на ширине

плеч, мышцы шеи и плеч не напряжены, плечи свободно отведены назад и располагаются на одном уровне (в позе стоя). Предложить ребенку сесть, слегка сдвинувшись вперед на сиденье стульчика, спиной опереться о спинку. Руки свободно положить на колени ладонями вниз. Ноги расставить, немного выдвинуть вперед, чтобы образовался тупой угол по отношению к полу. Плечи мягко опустить (поза сидя). Постепенно поза покоя и расслабления входит в привычку и помогает ребенку.

Приведем примеры некоторых упражнений для мышечного расслабления разных частей тела.

«Потянулись».

И.п.: сидя на стуле; правую руку вытянуть над головой, левую – вдоль туловища.

Вдох – тянуть правую руку вверх, выдох – расслабиться.

Вдох – расслабиться, выдох – тянуть руку вверх.

Пауза – расслабиться. Повторить упражнение со сменой положения рук.

«Растишка».

И.п.: сидя, обе руки вытянуть над головой.

Вдох – максимально тянуть руки над головой, ноги перед собой, выдох – расслабиться.

Вдох – расслабиться, выдох – максимально тянуть руки и ноги.

Пауза – расслабиться.

«Аист».

И.п.: сидя, руки вытянуть вдоль туловища.

Вдох – правую ногу поднять и тянуть с напряжением мышц, носок на себя; выдох – расслабиться.

Вдох – расслабиться, выдох – тянуть ногу с напряжением мышц, носок на себя.

Пауза – расслабиться. Выполнять упражнение левой ногой.

«Надуй шарик».

И.п.: сидя на стуле, руки согнуть в локтях, ладони сложить на животе.

Вдох – напрягая мышцы пресса, живот надуть; выдох – живот втянуть.

Повторить упражнение 3-4 раза и т.п.

Перейдем к рассмотрению *артикуляционных упражнений*. Традиционно считается, что артикуляционные упражнения используются только при постановке звуков. Однако, мы можем утверждать, что задача этих упражнений значительно шире.

Процесс артикуляции связан с работой многочисленных мышц, в том числе жевательных, глотательных, мимических. Процесс голосообразования также происходит при участии многочисленных органов дыхания, таких как:

гортань, трахея, бронхи, лёгкие, диафрагма, межрёберные мышцы. Следовательно, целенаправленная систематическая работа над артикуляцией ребенка будет способствовать улучшению его произношения и голосообразования.

Такая работа проводится в форме артикуляционной гимнастики. Артикуляционная гимнастика – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе, снятие «зажатости» артикуляционных органов, ослабление повышенного тонуса.

При проведении артикуляционной гимнастики И.В. Блыскина рекомендует учитывать следующие моменты:

- упражнения должны быть целенаправленными: важно не их количество, важны правильный подбор упражнений и качество выполнения;

- движения должны быть точными;

- плавность и лёгкость движений предполагают движения без толчков, подёргиваний, дрожания органов; движения должны совершаться без вспомогательных или сопутствующих движений в других органах;

- темп движений вначале должен быть замедленный, можно регулировать при помощи отстукивания рукой или счёта вслух, постепенно убыстряя его. Затем темп должен стать произвольным – быстрым или медленным;

- переключение от одних движений и положение артикуляционных органов к другим должно совершаться плавно и достаточно быстро;

- дозировка количества повторений упражнения зависит от возраста ребёнка и его индивидуальных особенностей. Если на первых занятиях иногда приходится ограничиваться несколькими повторениями, то в дальнейшем можно доводить количество повторений до 15-20;

- артикуляционную гимнастику выполняют сидя, так как в этом положении спина у ребёнка прямая, тело не напряжено, руки и ноги находятся в спокойном состоянии;

- проводить гимнастику надо эмоционально, в игровой форме;

- артикуляционная гимнастика обязательно должна проводиться систематично, в противном случае новый навык не закрепится. Желательно заниматься 2 раза в день (лучше, чтобы после последнего приема пищи прошло не менее 1 часа).

В зависимости от того, чему мы будем учить ребенка, либо переключаться с одной позы на другую, либо удерживать позу, артикуляционные упражнения делятся на статические - удержание органов артикуляции в определенной позе и динамические – многократное повторение одного и того же движения.

При проведении артикуляционной гимнастики задействуется большинство органов речевого аппарата:

- упражнения для губ;
- упражнения для развития подвижности губ;
- упражнения для губ и щек;
- упражнения для языка;
- динамические упражнения для языка;
- упражнения для развития подвижности нижней челюсти;
- упражнения для мышц глотки и мягкого неба;
- упражнения для развития мимики.

Использование всех выше перечисленных групп упражнений и призвано значительно улучшить двигательную сферу ребенка.

Особо хочется сказать о мимических упражнениях артикуляционной гимнастики. Зачастую именно эта группа упражнений упускается в работе, что представляется нам крайне несправедливо.

Приведем примеры мимических упражнений:

- прищуриться;
- свистеть;
- расширять ноздри;
- надувать щеки, передавая воздух из одной половины рта в другую попеременно;
- опускать уголки рта при закрытом рте и т.п.

Эти упражнения хорошо расслабляют лицевую мускулатуру и позволяют ребенку с нарушением слуха успешнее снимать тонусные «зажимы». Помимо развития артикуляционных, мимических движений такие упражнения способствуют развитию пластики, естественных жестов эмоционального состояния детей, а также способны развивать интонационную выразительность речи (Э.Г. Чурилова).

Таким образом, мы констатируем, что качество речи младших слабослышащих школьников напрямую зависит не только от качества поставленных и закрепленных звуков, но и от развития общей, мелкой и артикуляционной моторики, развития мимической сферы, устранения мышечных зажимов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ФРОНТАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ТЕХНИКЕ РЕЧИ

Фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и технике речи проводятся в 1 – 5 классах II отделения слабослышащих с использованием стационарной звукоусиливающей аппаратуры, индивидуальных слуховых аппаратов или речевых процессоров для обучающихся с кохлеарными имплантами. Целью фронтальных занятий является приобщение детей к звукам окружающего мира, развитие у них восприятия на слух неречевых звучаний, речевого материала, автоматизация произносительных навыков. Все это имеет важное значение для расширения представлений детей об окружающей действительности, активизации устной коммуникации, что необходимо для более полноценной социальной адаптации, интеграции в обществе.

Отсюда совершенно обоснованным представляется широкое использование на фронтальных занятиях произведений художественной литературы, что позволяет эффективно наполнить содержание самих занятий яркими образами, выразительным и эмоционально окрашенным речевым материалом.

При подборе произведений художественной литературы для занятий обычно преследуются сразу несколько задач, например: уточняются представления учащихся о здоровом образе жизни, воспитывается ответственность за своё здоровье, вызывается интерес к художественной литературе.

Необходимо отметить, что работа с художественными текстами может проводиться на всех этапах занятия, а также в связи с самыми разными видами работы.

Работа над неречевыми звучаниями. Задача такой работы заключается в формировании у слабослышащих обучающихся слуховых образов неречевых звучаний. В этой связи мы рекомендуем использовать сказку К.И. Чуковского «Мойдодыр», стихотворение С.В. Михалкова «Грипп». Приведем примеры. При работе со сказкой К.И. Чуковского «Мойдодыр» детям предлагается послушать, а затем различить звуки ударов в медный таз, звучания трещотки, топанья ног. Стихотворение С.В. Михалкова «Грипп» даёт возможность воспринимать и различать на слух различные звуки, издаваемые заболевшим человеком: кашель, чиханье, звуки воды при полоскании горла.

Работа с музыкальными произведениями. Детям предлагается прослушивать различные отрывки из музыкальных произведений. Определяя харак-

тер музыки, школьники осознают понятия и одновременно усваивают такие слова как: грустная, весёлая, тревожная, быстрая, медленная, спокойная, плавная, отрывистая и т.д.

Можно несколько усложнить задачу и попросить ребят не только описать характер музыки, но и подобрать иллюстрации к услышанным музыкальным отрывкам. Например, работая со сказкой К.Д.Ушинского «Умей обождать», можно предложить детям рассмотреть иллюстрации: «Жили – были петушок да курочка», «Побежала курочка за доктором», «Петушок катается на коньках». В эту работу целесообразно включить и различие настроения героев: весёлое, тревожное, спокойное. Затем прослушиваются отрывки из музыкальных произведений: «Ах вы, сени, мои сени», «Август» П.И. Чайковского из альбома «Времена года» и «Вальс конькобежцев» Э. Вальдтейфеля. Определяется характер каждого музыкального отрывка и к нему подбирается соответствующая иллюстрация.

Различение голосов. В соответствии с программой педагог на занятиях предлагает детям различать мужской, женский и детский голоса. Лучше всего эту работу проводить на материале разнообразных стихотворных текстов. Ребятам предлагается послушать записи стихотворения в различном исполнении (самого С.В. Михалкова, учителя-дефектолога, другого учителя, учеников класса). Необходимо определить в чьем исполнении прозвучал отрывок, чей голос звучал. Такая работа всегда встречает особый интерес и радость со стороны учащихся.

Работа с речевыми звучаниями. Речевой материал на занятии служит для развития речевого слуха и отвечает задачам формирования устной речи. Технология выполнения проблемных заданий активизирует речевой слух слабослышащих. Пользуясь им, дети отвечают на вопросы, определяют ритм стихотворений, место пауз, словесного и логического ударения, могут продолжить текст стихотворения и т.п.

Работа по определению на слух места словесного ударения начинается со знакомства с двух и трёхсложными ритмами. Виды работ могут быть разнообразными. Приведем примеры. Детям раздаются ритмы, изображённые графически на табличках. Педагог называет слово, дети подбирают к нему ритм. В 3 – 4 классах ребятам уже дается таблица с ритмами в графы которой ученики самостоятельно вписывают слова. Далее предлагается прочитать вписанные слова, соблюдая ударение. Так, во время работы над текстом стихотворения С.В. Михалкова «Про мимозу» подбираются двух и трёхсложные слова с разным ритмическим рисунком: столик, щёки, еда, компот, валенки, градусник,

мимоза, подушка, грузовик, пулемёт. В дальнейшем можно усложнить работу предлагая школьникам подбирать к отрывкам из других стихов их ритмы.

Упражнения в варьировании высоты голоса – начало работы над интонацией (изменение высоты голоса при повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации). Можно предложить учащимся карточки с текстом, послушав который, они должны самостоятельно поставить знаки нотирования в соответствии с тем или иным видом интонации. Например, отрывок из стихотворения С.В. Михалкова «Прививка» графически оформляется так:

На прививку (!) Первый класс (!)
Вы слышали (?) Это нас (.)
Почему я встал у стенки (?)
У меня дрожат коленки (.)

Затем дети читают данный отрывок, соблюдая интонацию.

Теперь приведем пример работы над логическим ударением. Детям также раздаются карточки с текстом. Педагог читает текст, дети подчёркивают главные слова (слова, несущие логическую нагрузку), ставят в них ударение и расставляют паузы. Нотированный текст стихотворения С.В. Михалкова будет выглядеть так:

У меня опять |
Тридцать шесть и пять! ||
Живот потрогал | – не болит! ||
Чихаю | – не чихается! ||
И кашля нет!|| И общий вид
Такой, | как полагается! ||

Использование художественных текстов на занятиях учителя-дефектолога помогает ему создавать ситуации, требующие поисковой деятельности учащихся. Организация самостоятельной поисковой деятельности всегда вызывает интерес детей и, как следствие, активизирует их связную речь. Например, педагог предлагает проанализировать отрывок из стихотворения С.В. Михалкова «Грипп» и выбрать слова и выражения, которыми можно охарактеризовать состояние во время болезни.

Текст стихотворения.
В пять минут меня раздели,
Стали все вокруг жалеть.
Я лежу в своей постели,
Мне положено болеть.
«Как дела, неугомонный?
Как здоровье? Спишь, больной?» -

Это лечащий районный
Врач склонился надо мной.
Поднялась температура.
Я лежу и не ропщу.
Пью солёную микстуру,
Кислой горло полощу.
День лежу, второй лежу,
Третий в школу не хожу.
И друзей не подпускают,
Говорят, что заражу.

Прочитав текст стихотворения, ребята должны его проанализировать и выбрать словарный материал, относящийся к правильному поведению человека во время болезни. В результате этой работы появляется вывод.

Если ты заболел гриппом, нужно:

- лечь в кровать;
- вызвать врача;
- измерять температуру;
- пить лекарства;
- полоскать горло;
- не ходить в школу, пока не поправишься;
- не общаться с друзьями, чтобы не заразить их.

Эти речевые выражения и послужат материалом для последующего пересказа.

Следует отметить, что содержание таких занятий доступно слабослышащим учащимся I и II отделения с относительно хорошо развитой речью и неплохим остаточным слухом, а также нужна большая подготовительная работа, которую должны провести родители и воспитатели.

Таким образом, мы констатируем, что использование произведений художественной литературы на фронтальных занятиях учителя-дефектолога способствует не только развитию слухового восприятия и развитию речи, но и систематизирует представления об окружающем мире, воспитывает интерес к художественной литературе.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАБОТЫ НАД СКАЗКОЙ В ЛИНИИ УЧЕБНИКОВ «ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ» ДЛЯ 1-5 КЛАССОВ

В начальных классах общеобразовательных учреждений, реализующих АООП НОО глухих обучающихся, школьники знакомятся с различными жанрами художественных произведений, в том числе – народными сказками, которые инспирируют развитие эмоционально-эстетической сферы, нравственных чувств, социально значимых и морально-этических ценностей маленьких читателей со слуховой дисфункцией.

Анализ работ В.П. Аникина, А.Н. Афанасьева, Ж.В. Богатырёвой, Ф.И. Буслаева, Т.Н. Марковой, А.И. Никифорова, И.В. Павлютенковой, Э.В. Померанцевой, А.А. Потевни, В.Я. Проппа позволяет нам говорить о том, что сказка является вполне самостоятельным литературным жанром, генетически связанным с мифом, где особое мироощущение вбирает в себя нереальность, волшебство и скрытую за иносказаниями правду жизни.

Символизм сказки, обоснованный в трудах вышеназванных авторов, раскрывает глубокое содержание текста, «маскирующего» древние поверья и обряды, в которых заключен ее гносеологический потенциал. Сказка обязательно чему-то учит и достижение правды – основная цель, которая лежит в основе любого ее сюжета.

В «памяти жанра» сказки сохраняются основные ее черты: *установка на вымысел*, рождающий свободу сказочной «лжи», отчетливо противопоставляемой «правде» реального мира, и *утверждение законов добра и красоты*, где сказка становится объектом эстетического переосмысления.

Вслед за Ж.В. Богатырёвой, А.И. Никифоровым, В.Я. Проппом, Т.Н. Марковой мы отмечаем, что в сказке есть не только мощный заряд эстетических ценностей, но и импульс морально-нравственных ориентаций ребенка на добро, справедливость, взаимопомощь и милосердие. Для сказки характерно единство этического и эстетического начал, соединение фантазии и реальности, где меткие высказывания являются прямыми или косвенными поведенческими доминантами для маленького читателя.

Существует несколько классификаций сказок (В.П. Аникин, А.Н. Афанасьев, Ф.И. Буслаев, В.И. Даль, А.И. Никифоров, А.А. Потевня, В.Я. Пропп), но эти произведения настолько многослойны, что единожды и окончательно классифицировать их не представляется возможным.

На протяжении своей истории сказка развивается, в ней формируется несколько жанров, например: кумулятивная сказка, аполог и другие. Появляется

авторская литературная сказка, которую с народной сказкой сближает особая художественная картина мира, где игровое начало образует основу сказочного типа повествования.

Русская народная сказка имеет свои характерные особенности: *народность, оптимизм, образность, увлекательность сюжета, динамизм, забавность*. Огромную роль играют художественные особенности сказки, которые создаются единством всех поэтических средств: *эпитетов, гипербол, повторов, антитез, композиционных и стиливых приемов*.

В любой сказке есть *композиция*:

- присказка, которая готовит читателя к дальнейшему повествованию («*Это присказка, а сказка еще будет впереди*»);
- зачин («*В некотором царстве, в некотором государстве...*»);
- основная часть;
- концовка («*Стали они жить – поживать и добра наживать*»);
- троекратные повторения, которые усиливают впечатление от действия и приближают его к развязке.

Анализ работ ученых (Н.М. Ведерникова, И.Н. Кольцова, В.А. Сухомлинский, Л.В. Филиппова, Ю.В. Филиппов, А.М. Фирсова) позволяет нам выделить ряд функций сказки: *воспитательную, социализирующую, креативную, голографическую, эстетическую, валеолого-терапевтическую, культурно-этническую, вербально-образную*.

Как явление фольклора, сказка сохраняет все фольклорные признаки: *коллективность, устность бытования и коллективного характера сказочного творчества*, что определяет варьирование сказочного текста.

Рассматривая сказку с психолого-педагогической точки зрения (А.К. Аксенова, Л.С. Выготский, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский), мы можем говорить о том, что она является исключительным по силе воздействия средством формирования и развития внутреннего мира ребенка, мощным инструментом повышения качества его речи, словесно-логического мышления и творческого воображения. Сказка в определенной степени удовлетворяет три естественные психологические потребности ребенка:

- потребность в автономности, т.к. в каждой сказке герой действует самостоятельно, полагаясь лишь на свои силы;
- потребность в компетентности, т.к. герой оказывается способным преодолевать самые невероятные препятствия и оказываться победителем;
- потребность в активности, т.к. герой всегда находится в действии.

Опираясь на работы Л.М. Быковой, Е.А. Горбуновой, Н.Е. Граш, М.И. Никитиной, Л.А. Новоселова, и др., мы можем говорить о том, что сказки изучаются глухими детьми на всем протяжении начального школьного образова-

ния. Неслышащие учащиеся читают их охотнее, чем другие произведения. Это в определенной мере связано с тем, что сказка имеет ярко выраженную дидактическую направленность. Однако чтение и осмысление произведений сказочного жанра вызывает разновекторные трудности у данной категории ребят, в частности: понимание ими выразительной лексики и осознание причинно-следственных мотивов поведения действующих лиц.

В линии учебников «Чтение и развитие речи» русские народные и авторские сказки читаются в каждом классе, например: «*Заяц и ёж*» по К. Ушинскому, «*В дождик*» по В. Сутееву (1 класс); «*Умная белка*» по М. Зощенко, русская народная сказка «*Упрямые козы*» (2 класс); «*Ворон и лисица*» по А. Толстому, русская народная сказка «*Ёж*» (3 класс); «*Золушка*» по Ш. Перро, русская народная сказка «*Каша из топора*» (4 класс); «*Сказка о рыбаке и рыбке*» А. Пушкина, «*Огниво*» Х.К. Андерсена (5 класс).

Методический аппарат, разработанный авторами для изучения этого жанра, представлен всеми видами заданий:

- *репродуктивными*: «Прочитай сказку», «Рассмотри рисунки»...;
- *эвристическими*: «Озаглавь части», «Прочитай по ролям»...;
- *творческими*: «Растолкуй эту пословицу»; «Придумай другое название сказки»... .

Задания предлагаются *в различном сочетании* и строятся *по принципу нарастающей сложности*: от репродуктивных к эвристическим, а затем к творческим видам работ.

Совместная и разделенная виды деятельности учителя и учащихся с рубриками «Запомни», в которых даны синонимические ряды, опирающиеся на известную конкретной возрастной группе школьников лексику и фразеологию, облегчают осмысление детьми сложного выразительного, редко употребляемого в обыденной жизни вокабулярия, например: *Ветхая землянка – здесь: старая, разваливающаяся изба.*

С учетом дифференцированного подхода к ученикам с разным уровнем сформированности речи, в методическом аппарате предлагаются вариативные и посильные для каждой группы школьников речевые виды помощи, представленные образцами высказываний, речевыми алгоритмами и речевыми опорами различных видов доступности.

В процессе аналитической работы по тексту выполняются лексико-грамматические упражнения, типа:

- Скажи своими словами: «*Стукнулись лбами - ...*».
- Ответь словами сказки: «*В колодце мало воды - ...*».

Большую роль в осмыслении сказок играет иллюстративный материал к текстам, который помогает ребенку лучше осмыслить содержание произведения и представить себе развитие сюжетных линий. Например: *Рассмотри ри-*

сунки художника. Почему на них кошка ведет себя по-разному? Докажи текстом и продемонстрируй.

Многие вопросы методического аппарата, разработанного к сказкам, связаны с предметно-практической деятельностью учащихся:

- Чтение и работа с иллюстрацией или серией картинок (*повторное чтение вслух по предложениям или абзацам с показом словесных образов на картинке в книге*).

- Чтение и работа с вырезанными или вылепленными фигурками (*использование подготовленных фигурок для демонстрации действия в сказке*).

- Чтение и зарисовка прочитанного (*зарисовка отдельных предложений, частей текста, всего текста с обсуждением и соотношением их к тексту*).

- Чтение и демонстрация прочитанного (*производятся описанные действия сначала в предложении, затем в части текста, с выделением действующих лиц и распределением ролей*).

- Чтение и работа с макетом (*по ходу чтения на заранее изготовленном макете, где наглядно представлена обстановка, в которой происходит действие, демонстрируются события и действия, описанные в тексте*) и т.д.

Сказка имеет свои жанровые особенности: *образные определения, необычные сравнения, гиперболу, сказочный зачин, повторы, концовку, неторопливый тон повествования*, игнорировать которые недопустимо. Эти особенности требуют от учителя специальной работы над эмоционально-эстетическим восприятием элементов сказочности, и на каждом этапе исследования текста педагог обращает внимание начинающих читателей на языковые особенности жанра.

Сказочный персонаж, через поступки которого раскрывается дидактическая направленность произведения, мы рекомендуем рассматривать на уроке *в двух аспектах*:

а) как типизированное действующее лицо, имеющее типичный характер и определенные черты личности;

б) как сказочный персонаж, несущий на себе все особенности сказочного жанра.

Аналитическое чтение диалогов по ролям помогает школьникам, опираясь на выразительный язык героев, формулировать свое отношение к их делам («*Как поступил?*»), характеризовать действующих лиц («*Какой он?*»), объяснять поступки и выявлять мотивы поведения («*Почему он так сделал?*»). На основе конкретных шагов сказочных персонажей учащиеся выделяют типичные черты характеров и устанавливают, какие герои являются положительными, а какие – отрицательными.

Специфика жанра сказки не позволяет маленьким читателям создавать развернутые характеристики сказочных героев даже в 4-5 классах. Поэтому

итогом работы с текстом произведения, является выражение личного оценочного суждения ребенка о сказочных персонажах, с помощью разработанных в учебниках разноуровневых видов речевого сопровождения и формулирование с помощью учителя обобщающего суждения о смысле произведения и его жанровых особенностях.

Творческим заключительным акцентом работы над сказкой может стать ее драматизация или инсценирование в заранее приготовленных костюмах или масках. Мини-спектакль помогает маленьким неслышащим «актерам» еще глубже проникнуть в эмоционально-эстетическую атмосферу произведения, встать на место действующих лиц, «пропустить сквозь себя», активно используя выразительную лексику и фразеологию героев, эмоционально-нравственную нагрузку сюжетной коллизии, что благоприятно сказывается на формировании, а в дальнейшем и на развитии эстетических потребностей, ценностей и предпочтений формирующегося читателя.

Е.Н. Пронина
Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современный ритм жизни, в силу своего колоссального темпа, информационных и нервно-психических перегрузок, требуют от человека очень большого напряжения. По этой причине, как у детей, так и взрослых часто возникают неблагоприятные эмоциональные состояния, которые особенно ярко выражены у детей старшего дошкольного возраста.

На наш взгляд, на эту категорию необходимо обратить особое внимание, прежде всего потому, что дети данного возраста стоят на пороге больших жизненных перемен, связанных с поступлением в школу. Развитию негативных эмоциональных состояний у ребенка также могут способствовать социально-политические факторы, стремительное развитие научно-технической области, преобразования в системе образования, нестабильные жизненные ситуации, порождающие появление неустойчивых взаимоотношений в семье, конфликты, трудности. В связи с этим, в поведении детей старшего дошкольного возраста чаще всего преобладают - агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность, отставание в развитии и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи), что в последствии может привести к разрушительным воздействиям на ребёнка, таким как: дезорганизации и дезадаптации личности, существует риск развития разнообразных форм нервно-психической

патологии (Алексеева, 2008). В связи с этим, в настоящее время особенно острым и актуальным является вопрос о психологической помощи детям в решении проблемы неблагоприятных эмоциональных состояний.

В современной и отечественной психологии существуют разнообразные подходы по преодолению и профилактике перечисленных выше негативных состояний, однако эти подходы не совершенны, отличаются общим недифференцированным характером и недостатком технологий интегрированного характера. Если мы обратимся к трудам таких учёных, как И.П. Воропаева, А.И. Захаров, Е.Е. Кравцова, В.С. Мухина, А. А. Нурагунова, Т.О. Смолева, А. С. Спиваковская, С.Г. Файнберг, М.И. Чистякова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, то сможем обнаружить технологии, которые вызывают особый интерес у практикующих психологов и работников сферы образования. Исследователи неоднократно подчёркивают, что наиболее эффективным является привлечение таких детей к интересной, увлекательной деятельности, свойственной старшему дошкольному возрасту. Нельзя не согласиться с тем, что способы игровой коррекции, такие как психогимнастика, сказкотерапия и другие программы стабилизации поведения, считаются в настоящее время наиболее продуктивными и часто применяются в практической деятельности педагогов.

По этой причине, особый интерес вызывает использование в психологии метода, пропагандирующего сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром, который получил название сказкотерапии (О. Защирина, 2001).

Терапевтический эффект этой методики базируется на том, что сказка оказывает сильное воздействие на эмоциональное состояние детей. Процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка.

Применение сказки, как средства коррекции имеет многовековую историю. Первое упоминание о сказке встречается ещё в семнадцатом веке. А как самостоятельный метод он возник ещё на рубеже 60-70-х годов XX века и был обоснован и интегрирован М. Эриксоном (Шишова, 2004, с.104-107).

В дальнейшем, на основании научных трудов предшественников, была построена современная концепция работы со сказкой. Нами был тщательно проанализирован и исследован курс сказкотерапии, разработанный автором Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, включающий в себя множество приемов и форм работы, которые воздействуют на развитие творческого мышления, воображения, внимания и памяти, восприимчивость и координацию движений, позитивную коммуникацию и адекватную самооценку. В её работах не раз упоминается о том, что сказку можно: анализировать, сочинять, переписывать, рассказывать, рисовать, драматизировать и т.д. (Зинкевич-Евстигнеева, 1998, с.48)

Кратко раскроем суть каждого из ранее представленных приёмов:

- Анализ сказок. Целью этого приёма, является осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, конструкцией сюжета, поведением героев. Данная форма работы может применяться не только для коррекции психоэмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста, но и для подростков и взрослых.

- Следующий приём - рассказывание сказок. Он позволяет отработать такие моменты, как становления воображения, фантазии, возможностей децентрации. Процедура заключается в следующем: ребенку или группе детей предлагают рассказать сказку от первого или же от третьего лица. Можно также предложить ребенку другую альтернативу - рассказать сказку от имени действующих персонажей, встречающихся или не описанных в сказке.

- Переписывание сказок. Переписывание и дописывание авторских и народных сказок допустимо только тогда, когда ребенку чем-то не нравится сюжет, некоторый поворот событий, ситуаций, конец сказки и т.д. Этот приём служит важным диагностическим материалом, так как, дописывая свой конец или вставляя необходимые ему персонажи, ребёнок сам выбирает соответствующий его внутреннему состоянию поворот событий и подбирает тот вариант разрешения ситуаций, позволяющий ему освободиться от внутреннего напряжения - в этом и заключается психокоррекционное значение переписывания сказки.

- Постановка сказок с помощью кукол. При работе с куклой, ребенок сразу замечает, что каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Работая с куклами, дети могут совершенствоваться и проявлять через неё те эмоции, которые не могут проявлять по каким-либо причинам в обычной жизни.

- Сочинение сказок. В каждой волшебной сказке, да и не только волшебной, существует закономерное развития сюжета. Победа добра в сказках обеспечивает ребенку некую психологическую защищенность: чтобы не происходило в сказке – все всегда заканчивается хорошо. Испытания, выпадающие на долю героев, помогают им стать умнее, добрее, сильнее, мудрее. Таким образом, ребенок усваивает, что все, что происходит в жизни человека, способствует его внутреннему росту, а отсутствие прямых нравучений и назиданий особенно привлекают внимание детей (Зинкевич-Евстигнеева, 2005).

Сказки имеют различный механизм психологического влияния на человека, поэтому существует классификация Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, в которой выделяется пять типов сказок: художественные, дидактические, психотерапевтические, психо-коррекционные сказки, медиативные. Каждая из них обладает своей специфической структурой и воздействует на разные стороны личности. (Зинкевич-Евстигнеева, 1997, с. 15-26).

И.В. Вачков в своём научном обзоре обращает внимание на ещё одну интересную методику, разработанную Л.Б. Фесюковой. Она предлагает не просто анализировать сказки, а включать ещё и такие виды воздействия как - нравственный урок, воспитание добрых чувств, речевая зарядка, развитие мышления и воображения, связь сказки с экологией и ручным трудом. Во второй части методической работы со сказками, автор предлагает проводить два взаимодополняющих друг друга этапа:

Первый этап — педагогическая работа, которая включает в себя собственно чтение самой сказки и беседу с детьми по ее содержанию.

Психокоррекционная работа — это второй этап, содержащий распределение ролей для проигрывания отдельных эпизодов сказки, психогимнастику, рисование или изготовление поделок по мотивам предложенных сказок (Вачков, 2007).

В ходе работы по стабилизации психоэмоциональных состояний детей принято руководствоваться психотерапевтическими и психо-коррекционными сказками, поэтому остановимся на характерных особенностях этих типов.

По мнению И.В. Вачкова и Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, психокоррекционные сказки создаются с бихевиаристической направленностью и предполагают под собой некое влияние на поведение ребенка; при этом под коррекцией они понимают «замещение» стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку сути происходящего.

Психотерапевтическая сказка подразумевает под собой коррекционную работу, в ходе которой могут решаться как некоторые психологические проблемы ребенка, так и логопедические – стимулирование речевой активности, звукоподражаний, развития пассивного и активного словаря. Все эти задачи очень эффективно решаются с помощью методов сказкотерапии.

Данные типы сказок показывают положительные результаты и используются педагогами в качестве коррекционно-развивающего материала, затрагивающего все компоненты образовательной сферы.

Дифференциальные особенности психологических и психотерапевтических сказок не обладают принципиально характерными особенностями и заключаются в следующем:

1) психологические сказки не являются непосредственной аналогией эгопроцессов конкретной личности (разумеется, если не брать во внимание проекции самого автора), а для большинства психотерапевтических сказок это является очень важным аспектом;

2) психологические сказки, прежде всего, предназначены для улучшения качества обычной жизни ребенка и направлены на его развитие по сравнению с психотерапевтическими. Особенно необходимы такие сказки в ситуации жизненных трудностей и семейных проблем;

3) психологические сказки, зачастую, сочиняются автором-психологом, а психотерапевтические нередко создаются самим ребёнком (Вачков, 2007).

Для устранения негативных эмоциональных проявлений у детей больше всего подойдут психокоррекционные сказки. Благодаря своей простоте и доступности данная методика может использоваться не только в дошкольных образовательных учреждениях, но и в домашних условиях. Родителям необходимо читать и прослушивать сказки совместно со своими детьми, посещать кукольные театры, где зачастую демонстрируются сказочные сюжеты. Не стоит забывать о том, что можно и самими попробовать себя в роли режиссёров-постановщиков и придумать постановку своей авторской сказки, придуманной вместе с ребёнком, тем самым мы не только создаём положительный эмоциональный фон, но и устраняем переживания, фобии и тревоги, присущие дошкольникам в этом возрастном периоде.

Нельзя не согласиться со словами Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой: «сказки сближают родителей с детьми, сокращая расстояния между их внутренними мирами» (Зинкевич-Евстигнеевой, 1998, с.13).

Проведённый научный анализ позволяет нам предположить, что неблагоприятные эмоциональные состояния, в том числе у старших дошкольников, можно преодолеть с помощью разнообразной деятельности со сказкой, – как при прослушивании, так и при инсценировке и сочинении, приёмы и способы сказкотерапии весьма широки и разнообразны.

В последнее десятилетие многократно обсуждается вопрос о том, существует ли польза от работы со сказкой. Конец века все расставил на свои места и в настоящее время метод сказкотерапии активно разрабатывается в нашей стране и используется в практической деятельности многими психологами, педагогами и логопедами.

Литература:

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? - СПб.: Речь, 2008.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. - М.: Ось-89, 2007.
3. Заширинская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия.- СПб.: Издательство ДНК, 2001.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Развивающая сказкотерпия.- СПб.: Речь, 2005.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. - СПб.: Речь, 1998.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Волшебный источник творчества // Вестник психосоциальной и коррекционно - реабилитационной работы. - 1997.- № 3. - С. 15-26.
7. Шишова Т. Лечение сказкой // Сельская школа. - 2004. - № 2. - С. 104-107.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В развитии ребёнка как личности, в формировании его мировоззрения, ценностных ориентиров особую роль играет чтение. Путь становления полноценного навыка чтения у слабослышащих детей более длителен и своеобразен, чем у слышащих. Он тесно связан с проблемой речевого и общего развития. Владение языком необходимо для формирования логического мышления, получения и фиксации знаний, усвоения морально-этических понятий, для социальной адаптации. Владение языком – необходимое условие для эффективной читательской деятельности. Дети с нарушением слуха приобщаются к языку в условиях специально организованного педагогического процесса, который растянут по времени, осуществляется по особой программе [1].

Формированию навыков чтения у слабослышащих младших школьников предшествует подготовительный период обучения грамоте. На этом этапе дети знакомятся с понятиями речь, слог, слово, предложение, звук. При работе с картинным материалом ученики отрабатывают необходимый лексический материал.

Каждый урок начинается с подготовки артикуляторного аппарата к чтению. Она проходит в игровой форме и включает упражнения, направленные на разминку органов артикуляции, отработку произносительных навыков, отработку дыхания. Это могут быть варианты проговаривания и пропевания звуков, звукосочетаний и слов, произношение считалок, стихотворений, поговорок. Во 2, 3, 4 классе на речевых зарядках может использоваться материал, который отрабатывается на индивидуальных занятиях или уже пройденный на уроках чтения. Разминка органов артикуляции может сопровождаться общей физической зарядкой, в ходе которой дети выполняют ряд физических упражнений, произнося при этом короткий стихотворный текст.

В 1 классе при обучении чтению основной упор делается на совершенствование слогового чтения, изучение орфоэпических норм языка, обучение постановке ударения и соблюдению пауз. Учитель применяет упражнения: называние картинок, деление слов на слоги, объяснение гласных, согласных, глухих, звонких, мягких и твердых звуков; чтение слов, которые отличаются одним звуком, выделение этого звука, его характеристика; упражнения на замену одного звука в слове для получения другого слова; составление и чтение слов из разрезной азбуки; чтение максимального количества звукосочетаний, а затем слов на одном выдохе.

Во 2 классе появляются задания, способствующие формированию грамматического строя языка и осознанному чтению текстов: определение темы рассказа; объяснение названия рассказа и самостоятельное придумывание заглавия; определение содержания иллюстраций; подбор цитат к иллюстрациям; составление рассказов к иллюстрациям и самостоятельное озаглавливание их; выборочное чтение на заданную учителем тему; составление плана рассказа; составление картинного плана к рассказу и составление рассказа по серии картинок; составление цитатного плана к картинам или без них; пересказ текста с опорой на иллюстрацию; пересказ текста с опорой на вопросный или картинный план.

В 3 классе продолжается работа над техникой чтения детей, но большее внимание уделяется развитию сознательного чтения. Дети начинают знакомиться с художественными особенностями произведений разных жанров, языковыми особенностями рассказов. Получают представления об эпитетах, метафорах, сравнениях, пока без употребления терминологии, о многозначности слов в русском языке и учатся объяснять разные значения слов. Учитель стремится познакомить детей с образными выражениями языка и включить их в речь детей. Школьники выполняют задания: ответы на вопросы учителя по тексту как самостоятельные, так и с привлечением цитат; пересказ текста по вопросам или картинному плану; рисование картинок к тексту; словесное рисование картин к тексту; описание иллюстраций, подбор отрывков из текста, которые им соответствуют; деление текста на части и озаглавливание каждой части; наблюдение над особенностями языка; выделение из текста образных выражений, сравнений, метафор и пересказ текста с использованием новых слов; выделение из текста слов, близких по значению, объяснение их значений.

К 4 классу заканчивается формирование навыков чтения и основная работа направлена на развитие сознательного чтения и на обогащение словарного запаса учащихся. Большое внимание уделяется развитию читательской самостоятельности школьников. Задача учителя не просто научить детей читать и понимать, но и оценивать прочитанное. Все чаще звучат вопросы, направленные на понимание причинно-следственных отношений в рассказе, а так же вопросы о собственном отношении учащихся к персонажам рассказа, их действиям и поступкам, мотивам поступков. На уроках используются портреты писателей, пейзажи и картины, близкие по теме к читаемым произведениям. Ведется работа по сравнению картин, описанных в рассказе и изображенных в пейзаже; сравнение иллюстраций разных художников к одному произведению; работа над описанием портретов персонажей и автора.

Исследования М.И. Омороковой [4] и О.А. Красильниковой [2], показывают, что для развития навыков чтения можно применять следующие упражнения:

1. Звуковая разминка (изолированное произношение звуков, а так же произношение звукосочетаний).
2. Чтение трудных слов с подготовкой: дра-дра-выдра.
3. Чтение скороговорок и чистоговорок.
4. Упражнение, направленное на развитие зрительной памяти, а также навыка целостного восприятия текста.
5. Антиципация слов, предложений, маленьких текстов. Детям предлагается текст с пропущенными частями слов, и они должны восполнить пропуски по ходу чтения. Умение антиципировать способствует ускорению чтения и углублению восприятия его содержания.
6. Для формирования умения читать про себя можно использовать письменные инструкции. Инструкция написана на доске, детям предлагается прочитать её и выполнить самостоятельно.

Следует отметить, что при заучивании наизусть стихотворений и прозаических отрывков дети будут учить и новую лексику, сравнения, метафоры. Может возникнуть автоматическое запоминание без понимания и осмысления, чтобы это предотвратить можно в качестве домашнего задания учащимся выучить небольшой стихотворный текст. На следующем занятии учитель спрашивает одного – двух учеников устно, а остальных просит записать выученный текст в прозаической форме, по возможности сохраняя характерные словосочетания и обороты. Учащихся необходимо научить осмыслять содержание текста, понимать значения образных выражений, сравнительных оборотов, четко понимать и представлять последовательность изложения. Такое построение работы позволяет детям достаточно быстро накопить словарный запас, обогатить выразительную сторону речи.

Таким образом, формированию навыков чтения предшествует подготовительный период обучения. В 1 классе упор делается на совершенствование слогового чтения, изучение орфоэпических норм языка, обучение постановке ударения и соблюдению пауз. Во 2 классе появляются задания, способствующие формированию грамматического строя языка и осознанному чтению текстов. В 3 классе продолжается работа над техникой чтения детей, они начинают знакомиться с художественными особенностями произведений разных жанров. Большое внимание уделяется развитию и обогащению речи детей. К 4 классу заканчивается формирование навыков чтения, и работа направлена на развитие сознательного чтения, а также на обогащение словарного запаса учащихся. Задача учителя не просто научить детей читать и понимать, но и оцени-

вать прочитанное. Чаще звучат вопросы, направленные на понимание причинно-следственных отношений в рассказе, а также вопросы о собственном отношении учащихся к персонажам рассказа.

Литература:

1. Быкова Л.М. Методика преподавания русского языка в школе глухих. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 400 с.
2. Красильникова О.А. Обучение школьников с нарушениями слуха. – М., 2002. – 271 с.
3. Красильникова О.А., Никитина М.И. Чтение и развитие речи. – СПб.: КАРО, 2006. – 256 с.
4. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников. – М.: АРКТИ, 2001. – 153 с.

Н.А.Изергина, И.Н.Мигунова
Санкт-Петербург

ПРИМЕНЕНИЕ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

В последние годы кохлеарная имплантация как эффективный метод слухоречевой реабилитации детей с нарушениями слуха активно развивается в России. Огромное значение имеет разработка методов послеоперационной педагогической реабилитации детей с кохлеарным имплантом.

Все чаще дети после кохлеарной имплантации стали появляться в группах для детей с ОВЗ. Столкнувшись с этой категорией детей, у учителя-логопеда возникает закономерный вопрос: «С чего начинать реабилитацию и как сделать ее наиболее успешной?»

По результатам обследования мы выявили, что у всех детей с кохлеарным имплантом, посещающих наше учреждение, нарушение звукопроизношения является полиморфным, то есть нарушенными оказываются все группы звуков, в том числе и звуки раннего онтогенеза. Замены и выпадения звуков у детей с кохлеарным имплантом являются спонтанными и разнообразными. У таких детей затруднено восприятие наиболее высокочастотных речевых звучаний – окончаний предлогов, приставок, тихих согласных (п, т, к, ф, ц, ч, в, х) при общении тихим голосом и на расстоянии, что влечет за собой сильное нарушение звуко-слоговой структуры слова. Ребенок с нарушением слуха, часто пропустивший этапы естественного формирования фонематического слуха и появления звуков в онтогенезе, должен научиться не только выделять речевые звуки в потоке речи, слышать и дифференцировать их, но и освоить арти-

куляционный уклад каждого звука для последующего введения его в речь. Для ребенка с кохлеарным имплантом это сложнейшая задача, так как у него нарушено понимание обращенной речи, характерное для детей с нарушениями слуха. Восприятие словесных инструкций оказывается сложным для него, а подражание недостаточным. В связи с этим у нас возникла необходимость поиска новых эффективных методик, которые были бы наиболее результативны при проведении артикуляционной гимнастики и постановке звуков у детей с кохлеарным имплантом разного возраста и находящихся на разных этапах слухоречевой реабилитации. Такой «волшебной» методикой стала для нас биоэнергопластика.

Биоэнергопластика – это одновременное, совместное взаимодействие руки и языка. Движения рук в сочетании с артикуляционными упражнениями позволяют значительно быстрее сформировать у ребенка с кохлеарным имплантом кинестетические ощущения положения органов артикуляции и убрать зрительную опору – зеркало. Биоэнергопластика имеет огромное преимущество для логопеда в том, что он может самостоятельно создавать и выстраивать систему оптимальных движений рук для сопровождения артикуляционной гимнастики. Мы подобрали упражнения и движения биоэнергопластики, оптимальные для детей с кохлеарным имплантом разного возраста и слухоречевого развития, распределив их усвоение по этапам.

Так, на начальном этапе коррекционной работы (октябрь-ноябрь) дети выполняют артикуляционные упражнения за логопедом, наблюдая за движениями его рук, запоминая их. Это позволяет избежать многократного повторения устных инструкций, сложных для восприятия детей с нарушениями слуха, особенно на начальных этапах реабилитации, и сократить время усвоения артикуляционных упражнений. На этом этапе дети лишь знакомятся с персонажами перчаточного театра. Для изготовления «живых» перчаток нами используются однотонные трикотажные тонкие перчатки разных цветов. Для «оживления» таких перчаток на них приклеиваются пластиковые глазки разных цветов. Таким образом, руки «оживают» и их движения приобретают для ребенка новый смысл. Это способствует формированию интереса к занятиям, особенно у детей младшего дошкольного возраста.

На следующем этапе работы (ноябрь-январь) мы подключаем ведущую руку ребенка к выполнению упражнений. Затем подключается вторая кисть и дети сопровождают движения артикуляции одновременными синхронными движениями обеих рук. На этом этапе можно использовать счет и музыку, что позволяет развивать чувство ритма и координацию движений. Рука логопеда по-прежнему остается четким образцом движений. Приведем пример совместного выполнения достаточно сложного для детей упражнения «Маляр»: Рот широко открыт, язык поднят вверх и совершает движения по твердому небу от

зубов к горлу и обратно, не закрывая рта. Одновременно логопед и ребенок водят пальцами левой руки по ладони правой, которая расположена вертикально перед собой ладонью вниз. После первичного напоминания артикуляции логопед начинает считать, продолжая руками показывать движение. В конце второго этапа ребенок надевает «живые» перчатки, которые превращают его руки в различных персонажей, которым даются имена и названия в соответствии с темой занятия. На этом этапе логопед переходит к формированию артикуляционного уклада звуков с помощью упражнений биоэнергопластики.

На заключительном этапе (февраль-май), когда упражнения освоены полностью, дети с нарушениями слуха могут уже без зеркала воспроизводить упражнения, опираясь на самостоятельные движения рук в «живых перчатках». Логопед может использовать рассказывание простых для воспроизведения стихотворений, сказок, использовать теневой и пальчиковый театр, различные инсценировки. На занятия часто берутся подгруппы детей. Так, нами с успехом была использована разница в возрасте детей с кохлеарным имплантом, посещающих занятия логопеда. Был организован мастер-класс по автоматизации звука С в словах - «Путешествие котенка», на котором впервые было убрано зеркало у младших воспитанников, и где логопед служил лишь рассказчиком сказки и демонстрировал картинный материал. Дети были разбиты на две пары по возрасту, в которых старший ребенок служил эталоном правильного произношения и выполнения упражнений, и помогал младшему. Этот мастер-класс не только позволил решить коррекционные задачи, но и способствовал развитию коммуникативной сферы и детей с кохлеарным имплантом, формированию ответственности при решении поставленных задач у старших воспитанников.

Таким образом, при автоматизации звука в слове, когда дети повторяют слово или читают табличку, где оно написано, рука логопеда или ребенка в «живой» перчатке может служить напоминанием артикуляционного уклада звука. Если автоматизируется звук «с», то герой перчаточного театра Саша может «подсказывать» детям правильное произношения звука на протяжении всего занятия.

Анализируя результаты работы, мы пришли к выводу, что применение биоэнергопластики увеличивает эффективность артикуляционной гимнастики, значительно облегчает постановку звуков, их автоматизацию, а также улучшает эмоциональный настрой детей с нарушенным слухом, обеспечивает успешность таких детей в процессе непосредственной образовательной деятельности.

Литература:

1. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. – СПб.: КАРО, 2016.

2. Королева И.В. Учусь слушать и говорить, играя: Сборник игр. – СПб.: КАРО, 2014.
3. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – М.: «Издательство Детство-Пресс», 2011. – 240 с.

Е.Ю. Мамедова, А.Н. Севостьянова
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

Известно, что обучение письму вызывает значительные затруднения у младших школьников с нарушением слуха. Многими исследователями (Буцикина Т.П., 2005; Вартапетова Г.М., 2005; Илюхина В.А., 2008; Новикова Е.В., 1995 и др.) отмечается, что формирование графомоторных навыков письма у слабослышащих школьников осуществляется с некоторыми особенностями. Рассмотрим их.

Исходя из определения, данного Н.Г. Агарковой (2012) графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов).

Если исходить из понимания того, что в норме устная речь для ребенка является единственной и исходной формой, то становится понятно, что для ребенка с нарушением слуха это не так. Звуки речи у этой категории детей либо формируются крайне искаженно и неполно, либо практически не образуются. Таким образом, понятно, что нарушение слуха обязательно повлечет за собой особенности формирования письменной речи, а также графомоторных навыков.

По мнению А.К. Аксеновой (2004) графический навык – это сложное речукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное. Автор подчеркивает, что письмо как сложное речукодвигательное действие представляет собой предмет специального изучения и усвоения.

Многочисленные исследования (А.Г. Зикеев, 2007; Е.А., Кинаш, 2010; А.Р. Лурия, 1979) указывают, что графические навыки письма относятся к сенсорным навыкам человека. Так, А.Р. Лурия (1979) высказывал суждение о том, что графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи. В этом состоит специфика и слож-

ность их формирования. При этом подчеркивается, что графические навыки формируются не изолированно, а совместно с чтением, орфографией, развитием письменной речи.

И.Н. Садовникова (1997) считает, что процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма неодинакова. К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально развиты, особенно лобные доли, что затрудняет процесс овладения письмом. Понятно, что у слабослышащих детей эта ситуация усложняется в связи с нарушением слухового анализатора и, как следствие, нарушения и задержки речевого развития.

Важнейшей составляющей графомоторного навыка является развитие движений пальцев и кисти руки. Развитие тонкой моторики определяет готовность руки к обучению графическому навыку письма. На этот факт указывала и Т.П. Сальникова, 1996. Отмечено, что мышцы руки должны быть достаточно крепкими, должна быть хорошо развита мелкая моторика, чтобы младший школьник мог правильно держать ручку, чтобы не уставал быстро при письме. Движения пальцев должны быть целенаправленными и точными, подчиняться задачам деятельности. Наше исследование показало, что слабослышащие первоклассники имеют сложности как с общей мышечной силой в руках, так и с точными, целенаправленными движениями руки. Несмотря на навык дактилирования, который безусловно способствует развитию мелкой моторики, у слабослышащих детей возникают серьезные трудности с дифференцированием тонких движений пальцев, а также точных и сложных движений руки.

Обратимся к рассмотрению механизма графомоторного навыка.

Проанализировав данные психофизиологических исследований детей в процессе письма, мы можем утверждать, что важным условием для овладения деятельностью письма является сформированность двигательной сферы. А также различных видов праксиса (статического, динамического, конструктивного, пространственного); сформированность слухомоторных и оптикомоторных координаций.

Формирование графомоторного навыка – процесс сложный, длительный и этапный. В его формировании Т.П. Сальникова выделяет три основных этапа.

I этап – аналитический, характеризующийся вычленением и овладением отдельными элементами действия и уяснением содержания. Данный этап имеет чрезвычайно сложную структуру и специфику, которая отличает его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. На первом этапе ребенок обязательно должен осознавать не только, «что он должен сделать», но и «как это сделать правильно» в соответствии с требованиями. На этом этапе необходимо сосредоточить внимание на графике.

Особенностью организации письма на данном этапе является то, что выполнение двигательного действия делится на отдельные циклы: время движения и паузу перед движением, которая необходима для осознания последующего движения.

Важное условие успешного формирования графомоторного навыка на аналитическом этапе - развитие умения согласовывать действия глаза и руки.

На данном этапе важно обратить внимание на формирование осознанного зрительно-двигательного образа буквы. Зрительно-двигательный образ буквы – это представление о целостном, относительно законченном движении руки при воспроизведении буквы на бумаге, осуществляющееся на основе зрительного представления о ее форме и знания последовательности начертания ее элементов. Двигательные элементы представляют собой относительно законченные отрезки движения руки, в которых учитывается форма соответствующих зрительных элементов и закономерности плавного и безотрывного воспроизведения их на бумаге.

Следует обратить внимание на то, что аналитический этап обучения может удлиняться, затягиваться в том случае, если методика обучения не соответствует возрастным особенностям ученика и закономерностям формирования навыка.

II этап – синтетический, характеризующийся соединением отдельных элементов в целостное действие. Важная роль на данном этапе отводится формированию двигательного и зрительного контроля на письме, причем ведущим является зрительный контроль. Ученик учится следить за тем, как он ведет руку при письме, пишет ли буквы на строке, как отставляет друг от друга буквы. При наличии несоответствия зрительным образам слов полученных на письме результатов ученик вносит поправки.

III этап – автоматизация, определяющаяся фактическим образованием собственно навыка как действия, которое характеризуется высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной контроля и регуляции. Характерными чертами данного этапа являются быстрота, являющаяся естественным результатом совершенствования движений, легкость и плавность (связность) выполнения.

Без упражнений и их повторений сформировать графомоторный навык нельзя, но упражнение эффективно и целесообразно лишь на этапе формирования навыка, так как первые два этапа – это осознанная действительность.

Обратимся к слабослышащим младшим школьникам. Слуховое восприятие учеников характеризуется трудностями в восприятии простых слуховых воздействий. Имеются большие затруднения в различении речевых звуков, их дифференциации, что говорит о недостатках как биологического, так и фоне-

матического слуха. Наиболее сложным является написание слов при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению словах.

Исследования Д.Б. Эльконина, 1998; Л.Ф. Ткачевой, 1980; Л.В. Журовой, 2007 и других показали, что достаточный уровень сформированности фонематического слуха очень важен для начала обучения не только устной речи, но и письму. Таким образом, слабослышащие дети находятся в заведомо невыгодных условиях.

Наши исследования показали, что типичными ошибками слабослышащих детей при письме являются: затруднения в соотнесении звука с соответствующей буквой; смешивают акустически сходные звуки (цапля - сапля); длительное запоминание буквы; смешение буквенных знаков; неправильное начертание буквы; неверное расположение букв на тетрадном листе; зеркальность письма; неправильное соединение букв в слоге; не отделяют гласные звуки от согласных (стол – стл); переставляют буквы, т.е. нарушают строение слова (окно - коно); пропускают и переставляют местами слоги (играли - игрли) и т.д.

Как и всякий навык, графомоторный навык формируется в результате обучения, то есть формирования умений и на их основе выполнения ряда конкретных упражнений. При овладении навыком письма в работу включаются различные стороны развития ребенка, а именно:

1. Развитие двигательной области коры головного мозга:

- формирование и развитие мелкой моторики пальцев рук, двигательных умений и навыков в манипуляциях различными предметами (твердыми и мягкими, упругими, гладкими и шероховатыми);
- умение правильно держать карандаш, ручку, фломастер; научиться владеть письменными принадлежностями, используя самомассаж, игры и упражнения (обводить, рисовать на заранее заготовленных листах, закрашивать предметы);

- формирование зрительно-моторной координации.

2. Развитие речевой области коры головного мозга:

- формирование активного речевого модуля ребенка;
- пополнение активного и пассивного словарного запаса новыми понятиями.

3. Развитие мышления, внимания, памяти, зрительного и слухового восприятия.

4. Развитие координации крупных движений и умения владеть своим телом, постоянное совершенствование двигательных умений и навыков.

5. Развитие навыка ориентации на листе бумаги и в окружающем пространстве.

6. Формирование навыков учебной деятельности:

- умение слушать, понимать и выполнять словесные установки родителя, педагога;

- умение действовать, повторяя показанный образец и правило.

Понятно, что формирование графомоторного процесса – это сложный и многоступенчатый процесс. Развитие слуха и речи будет положительно влиять на развитие графомоторных навыков, в свою очередь, хорошие графомоторные навыки окажут позитивное воздействие на речевое развитие слабослышащего ребенка.

В заключении можно сказать, что слабослышащий ребенок, обучаясь письму, должен овладеть тремя основными группами навыков, а именно:

- техническими, включающие в себя умение правильно пользоваться письменными принадлежностями, координировать движения рук;

- графическими, включающие в себя умение правильно изображать элементы букв, буквы, слоги, слова, писать буквы с нужным наклоном, определенной высоты и ширины и правильно соединять их;

- орфографическими, включающие в себя умение правильно определять звуковой и буквенный состав слов и комментировать их описание.

Таким образом, формирование графического навыка письма – длительный и сложный процесс. Сложный, как по структуре самого акта письма, по структуре его формирования, а также по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. Очевидно, что систематическая, комплексная работа по развитию графомоторных навыков у слабослышащих младших школьников будет способствовать не только развитию письменной речи, но и общего речевого и языкового развития.

Литература:

1. Буцикина Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо-моторных навыков у младших школьников // Логопед. - 2005. - №3. - С.84-94.
2. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. - 2008. - №8. - С.16-19.
3. Насонова В.А. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития / В.А. Насонова // Дефектология. -1991. - № 2. - С. 41-46.
4. Новикова Е.В. Как подготовить руку ребёнка к письму: комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей - М.: «Гном и Д», 2003. - 40 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие - М.: Владос, 1995. - 256 с.
6. Сальникова Т.П. Методика обучения грамоте. - М.: Воронеж, 1996.

ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Последние десятилетия развития российского общества ознаменовались в числе прочего ориентацией на личность, обладающую высоким уровнем ответственности, способную быстро адаптироваться к жизни в социуме, готовую к жизненному самоопределению. В обозначенном контексте одной из важнейших задач, стоящих перед современными образовательными организациями, стоит задача воспитания компетентностной, социально активной, самостоятельной и мобильной личности. Решение этой задачи требует от современной школы среди прочего расширения арсенала методических средств. В указанном контексте метод проектной деятельности занимает особое место. Проектный метод представляет собой гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе выполнения проектов, позволяет приобретать опыт удовлетворения социальных и личностных интересов, подготавливает школьников к личностному самоопределению, к адекватному поведению в постоянно меняющихся ситуациях.

Когда же речь идет о лицах с нарушениями зрения, то необходимость активного использования метода проектной деятельности в обучении слепых и слабовидящих детерминируется тем, что наряду с решением образовательных задач, решаются как задачи развивающего (формирование коммуникативных навыков, критического мышления, способности решать проблемы и брать ответственность на себя, проявлять инициативу; активизация познавательного интереса, познавательной и социальной активности, повышение мотивации речевой деятельности, совершенствование ведения дискуссии), так и коррекционного характера (пополнение социального опыта, обогащение наглядно-образных представлений, коррекция вербальных и невербальных средств общения и др.). Кроме того, коррекционно-развивающая направленность данного метода проявляется в том, что в процессе работы над проектом обучающиеся сталкиваются с решением определённых проблем, имеющих практическую значимость, приобретают знания, выходящие по своему личностному смыслу за рамки учебных дисциплин, а по своему дидактическому значению – за рамки привычного школьного окружения, знакомятся с реальными социальными проблемами.

Очевидно, что такой многогранный потенциал метода проектной деятельности создаёт благоприятные условия для протекания процессов реабилитации, социализации и интеграции слепых и слабовидящих выпускников в широкий социум (В.З. Кантор, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, В.А. Феоктистова, Л.И. Солнцева и др.).

Однако, несмотря на широкие возможности метода проектной деятельности 57% педагогов, работающих со слепыми и слабовидящими подростками, имеют негативный опыт его использования.

В целях выявления трудностей, возникающих у подростков с нарушениями зрения в процессе реализации в учебном процессе проектной деятельности, было проведено анкетирование нормально видящих и школьников с нарушениями зрения подросткового возраста. Анкета состояла из 3 блоков вопросов, каждый из которых был направлен на выявление трудностей, имеющих место у респондентов на каждом из трех этапов реализации проектной деятельности. Исследование носило сравнительный характер. Контрольную группу составили школьники с нормальным зрением, экспериментальную – слепые и учащиеся, имеющие высокую степень слабовидения. Общая численность выборки составила 43 человека.

Анализ результатов анкетирования показал, что на первом этапе (организационно-подготовительном), связанным с поиском проблемы, обоснованием проектного задания, анализом предстоящей деятельности, выбором оптимального варианта решения, у школьников с нормальным зрением основные трудности были связаны с ценностно-мотивационным диссонансом в понимании значимости проекта учителем и учащимися, а также наличием различий в когнитивных стилях деятельности, что обуславливалось индивидуальными особенностями субъектов образовательного процесса. Что же касается школьников с нарушениями зрения, то возникающие у них трудности, прежде всего, были связаны с неумением анализировать услышанное, осуществлять “маркетинговые исследования”, выявлять потребности, интеллектуальные и материальные возможности, анализировать предстоящую деятельность, обдумывать, выбирать из нескольких вариантов наиболее оптимальный для решения поставленной задачи.

На втором (технологическом) этапе проектной деятельности у учащихся контрольной группы основные трудности были связаны с выработкой решений по превращению общего замысла в совокупность определённых последовательных действий, операций, внесением изменений в технологический процесс. У обучающихся с нарушениями зрения наряду с перечисленными также имели место трудности, связанные с незнанием того, как, какими способами и средствами они будут решать задачу, с переносом намеченных способов решения на новую задачу, непониманием того, в чём должен заключаться искомый результат.

На третьем (заключительном) этапе проектной деятельности у нормально видящих и у школьников с нарушениями зрения обнаружались трудности преимущественно организационного характера, связанные с распределением работы по осуществлению контроля и корректировке результата проекта. Однако у слепых и слабовидящих кроме перечисленных серьёзные трудности возникали, во-первых, в процессе самоанализа достоинств и недостатков проекта, принятия критики со стороны оппонентов, обусловленные своеобразием самооценочной деятельности (наличие завышенной, заниженной самооценки, особенности эмоционального и когнитивного компонентов самооценки). Во-вторых, серьёзные трудности у респондентов экспериментальной группы возникли в процессе подготовки проекта к презентации, защиты и презентации проекта, связанные с особенностями коммуникативной деятельности (низкий уровень развития средств общения, коммуникативных умений, наличие внутреннего напряжения, отрицательных эмоций, неудовлетворённости общением и др.).

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что важнейшим условием, определяющим эффективность использования метода проектной деятельности в обучении слепых и слабовидящих, является учёт как общих, так и специфических трудностей, детерминированных особенностями учебно-познавательной деятельности школьников с нарушениями зрения. Это в свою очередь, требует специальной методической и тифлопедагогической подготовки педагогов к реализации метода проектной деятельности в работе со слепыми и слабовидящими.

Литература:

1. Быкова Е.Б., Дмитриева В.А. К вопросу об эмоциональных нарушениях детей младшего школьного возраста со зрительной депривацией // Информационно-образовательное пространство особого ребёнка: Материалы XXIII Международной конференции "Ребёнок в современном мире. Дети и информационное пространство". - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. - С. 312-316.
2. Никулина И.Н. Влияние условий обучения на самооценку школьников с различной глубиной зрительных нарушений // Социальная защита детства: Материалы конференции «Ребенок в современном мире. Детство: социальные опасности и тревоги». - СПб.: «Астерион», 2006. - С. 116-119.
3. Никулина И.Н. Эмпатическая готовность инвалидов по зрению к межличностному взаимодействию как условие успешности их социальной реабилитации и интеграции // Инновационные подходы к решению проблем образования, социальной и профессиональной реабилитации инвалидов. - СПб.: СПбГИПСР, СПбПРЦ, 2011. - С.43-45.
4. Никулина И.Н. Трудности реализации учебного процесса в условиях совместного обучения слабовидящих и нормально видящих // Праздник и повседневность в жизни особого ребёнка: материалы XXIV Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Детство. Праздник и повседневность». - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. - С. 200-202.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ И СТРУКТУРЕ КОРРЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ ПО РИТМИКЕ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ритмика как система упражнений, построенная на основе связи движения с музыкой, направлена на обучение детей с нарушением зрения воспринимать музыку, передавать в движении ее содержание, что также предусматривает развитие чувства ритма, координации и ориентировки в пространстве. Она предоставляет возможность широкого выбора упражнений различной направленности, позволяющих оказывать разностороннее воздействие на ребенка со зрительной патологией.

У слабовидящих обучающихся отмечаются снижение двигательной активности, своеобразие физического развития (нарушение координации, точности, объема движений, нарушение сочетания движений глаз, головы, тела, рук и др.), а также трудности, связанные с качеством выполняемых действий, автоматизацией навыков, осуществлением зрительного контроля над выполняемыми действиями, что особенно ярко проявляется в овладении двигательными умениями и навыками.

В процессе занятий ритмикой повышается двигательная активность и физическая работоспособность таких детей, улучшается состояние их осанки, происходит благоприятное влияние на деятельность сердечнососудистой и дыхательных систем организма. Наряду с этим, танцевальная направленность упражнений способствует развитию выразительности, пластичности, ритмичности движений данной категории обучающихся. На этой основе также происходит более быстрое формирование двигательных умений и навыков на уроках физической культуры. Широкое применение речевых игр и игровых упражнений способствует развитию речи, выработке хорошей дикции, улучшению слуховой и двигательной памяти, обогащению словарного запаса слабовидящих детей.

Упражнения для согласования движений с музыкой являются основой ритмики. Занятия по ритмике в основном проводятся с использованием музыкального сопровождения. Содержание любого музыкального произведения выражается с помощью средств музыкальной выразительности: темпа, музыкального размера, ритма, динамики (громкости звука), которые объединяются мелодией. Умение слабовидящими обучающимися различать средства музыкальной выразительности способствует выполнению движений под музыку, рас-

пределению мышечных усилий в пространстве и времени. Поэтому необходимо постоянно, особенно на начальном этапе обучения, развивать у занимающихся музыкальный слух, повышать уровень двигательной подготовленности, способствовать развитию культуры движения и умения соотносить движение со средствами музыкальной выразительности.

Занятия по ритмике проводятся в спортивном зале или в другом помещении с необходимым уровнем акустики и вентиляции. Также необходим соответствующий инвентарь и оборудование: мячи резиновые и набивные различных размеров, скакалки, гимнастические палки, обручи, ленты, бубенцы и другие предметы. Для музыкального сопровождения занятий используются различные музыкальные инструменты, аудио и стерео аппаратура.

Ритмикой могут заниматься обучающиеся, которые отнесены врачами к основной медицинской группе. Численность группы может соответствовать количеству детей (мальчиков и девочек) класса, допущенных к занятиям по физкультуре. Но при этом необходимо учитывать санитарные нормы занятий в зале: не менее 4 - 6 м² на человека. Продолжительность занятия ритмикой 30-35 минут. В зависимости от основной решаемой задачи на занятии могут быть использованы различные формы организации как фронтальные и подгрупповые, так и индивидуальные.

Необходимо помнить о том, что освоение ритмических упражнений требует координационных способностей и находится в тесной взаимосвязи с другими их проявлениями:

- реагирующей способностью на слуховые, зрительные и тактильные сигналы;
- кинестетической способностью, предполагающей дифференцирование, точность воспроизведения и отмеривание пространственных, силовых и временных параметров движения;
- способностью к сохранению равновесия – статического и динамического;
- способностью к переключению (согласованию разнонаправленных движений) в соответствии с задуманной программой действий или изменившейся в ходе ее реализации;
- способностью к управлению темпоритмовой структурой (целесообразная последовательность движений и акцентированных моментов двигательного действия);
- способностью к ориентировке в пространстве, определению и изменению положения тела в пространственно-временном поле.

Слабовидящие обучающиеся испытывают затруднения при выполнении заданий, связанных с воспроизведением ритма, а также для них является проблематичным воспринимать и воспроизводить пространственную точность, интервал времени, дозировать частоту движений кисти, но при этом по уровню физической подготовленности они будут превосходить своих слепых сверстников.

Физическая нагрузка в группе слабовидящих обучающихся отличается большей сложностью, интенсивностью, объемом выполняемых заданий, большей моторной плотностью самого урока. Темпоритмовые характеристики движений у них связаны с показателями равновесия, координации, умением воспроизводить заданный интервал времени и дозировать усилие. Но, несмотря на это, важным моментом является решение задач, связанных с ориентировкой в пространстве. Хорошо ориентирующийся ребенок выполняет задания более четко, его движения становятся более раскованными и обретают заданный ритмический рисунок, что особенно важно в младшем школьном возрасте относительно любой категории обучающихся с нарушением зрения.

Процесс обучения ритмическим упражнениям происходит поэтапно:

На начальном этапе существенное значение имеет создание у слабовидящих обучающихся представления о движении, что достигается путем демонстрации упражнения педагогом в сочетании со словесным объяснением, а также последующим использованием средств специальной наглядности. При этом словесное объяснение должно быть кратким, доступным, образным, а используемые термины, обозначающие то или иное движение - постоянными. Показ упражнения, отдельного движения должен сопровождаться соответствующими пояснениями. Особенно важным является то, что уже при первоначальном освоении движения обучающиеся могли словесно его описать и мысленно представить.

При разучивании несложных упражнений, основанных на движении руками, ногами, головой, а также ходьба, бег, простейшие прыжки применяются целостные методы обучения. Упражнения выполняются сначала без музыкального сопровождения, а затем под музыку в медленном темпе и четко выраженном ритме. При обучении упражнениям, включающим в себя более сложные движения: разнонаправленные движения руками, ногами, головой, а также танцевального характера применяется расчлененный метод, где движения разучиваются по отдельности, а затем объединяются вместе.

Успех начального этапа обучения также зависит от умелого и своевременного предупреждения и устранения ошибок, среди которых наиболее ха-

ракторными являются: выполнение слабовидящими обучающими лишними элементов движений, наличие повышенной напряженности различных групп мышц, неуверенность в выполнении заданий, несогласованность движений с музыкой, искажение общего ритма и амплитуды движения. Педагогу необходимо обращать внимание слабовидящих обучающихся на имеющиеся ошибки, исправлять их, начиная с более существенных, постоянно напоминать о качестве выполнения упражнений, добиваться запоминания детьми мышечно-двигательных ощущений при правильном выполнении движения.

На этапе углубленного разучивания происходит уточнение выполнения упражнения и составляющих его движений, совершенствуется их ритм, слитность и свобода выполнения. Основным методом на этом этапе является целостное выполнение упражнения. Большое значение на этом этапе имеет собственная активность слабовидящих обучающихся, повышению которой способствует выполнение упражнений в соревновательном плане.

Для совершенствования выполнения ритмических упражнений важным моментом является их выполнение после завершения музыкального сопровождения, но с обязательным сохранением ритма и темпа, повторение их в различных вариантах, с дополнительными движениями в разные стороны, с другой ноги.

Этап совершенствования упражнения может быть закончен, если упражнение выполняется свободно и выразительно, сохраняется его ритмический рисунок. После этого данное упражнение выполняется с другими движениями в различных комбинациях и комплексах.

Основной формой проведения занятий по ритмике является урок, структура которого состоит из трех частей: подготовительной, основной, заключительной.

Продолжительность *подготовительной части* составляет 5-7 минут.

В нее входят строевые, порядковые и общеразвивающие упражнения, оказывающие общее воздействие на организм слабовидящего обучающегося; простейшие виды ходьбы и бега, танцевальные шаги. В рамках этой части закрепляются умения ориентироваться в частях тела, соотношении окружающих предметов, напоминаются основные ориентиры, которыми обучающиеся пользуются на уроке. Каждый урок целесообразно начинать с построения и объяснения задач урока.

В ходе *основной части*, длительность которой составляет 20-25 минут, изучаются основные ритмические упражнения и танцы, закрепляется пройденный материал.

Заключительная часть урока длится около 5-7 минут и предполагает проведение успокаивающих дыхательных упражнений, простейших координационных танцевальных движений, упражнений на расслабление, хороводов.

Необходимо учитывать, что результативность занятия ритмикой во многом зависит от умения педагога правильно составлять комплексы упражнений, что изначально предполагает определение цели, конкретных задач, а также направленности каждого из упражнений. Наряду с этим, важным моментом является подбор музыки, которая должна быть разнообразной и соответствующей характеру, темпу, ритму исполняемых под нее движений. Педагогу рекомендуется предварительно прослушать музыку несколько раз, определяя характер и структуру музыкального произведения, обозначая схематично его части, периоды, их длительность. После чего необходимо выделить части музыкального произведения с основной мелодией, затем подобрать основные движения для составления упражнений соответствующих характеру музыкального произведения и его структурным особенностям. Далее осуществляется переход к постановке комплекса упражнений и его апробации среди небольшой группы обучающихся.

Так, для обучающихся с нарушением зрения младшего школьного возраста сначала подбираются простые по структуре упражнения, но выполнение, которых предполагает яркую эмоциональную выразительность. В общеразвивающих упражнениях широко используются движения с участием рук, ног, туловища. Для согласования движений с музыкой применяются хлопки, притопы на разные доли такта, ходьба с разными сочетаниями темпа, бега, скачков в соответствии с характером музыки. Также осуществляется подбор небольших элементов народных танцев и плясок.

Литература:

1. Содержание и организация образования слабовидящих в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ: учебно-методическое пособие/Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Никулина Г. В., Замашнюк Е. В., Потемкина А. В., Фомичева Л. В. - Санкт-Петербург: Граница, 2015. - 199с.
2. Школа для всех: образование слепых и слабовидящих: сборник статей / Кафедра тифлопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; под общей редакцией Г.В. Никулиной. – СПб.: Граница, 2015. - 96 с.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется гуманистической направленностью и расширением интеграционных процессов, включением в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из парадигм современного образования выступает идея о непрерывности образования в течение всей жизни человека с актуализацией его социально-личностно-ориентированной модели. Такой подход указывает на необходимость создания образовательного пространства дошкольника с нарушением зрения как совокупности образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред, в своем развитии и взаимопроникновении, создающих условия личностного развития ребенка как субъекта образования, имеющего возможность освоения полноценного образования (когнитивная парадигма образования), стремящегося к самореализации, обладающего известной инициативностью и свободой и др.

Образование дошкольников с нарушением зрения находится в правовом поле действия федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО), который выступает гарантом обеспечения государством возможности для каждого ребенка, в том числе дошкольника с нарушением зрения, в получении качественного дошкольного образования. С этой позиции выявляются концептуальные основы создания современных образовательных сред дошкольников с нарушением зрения. Целью данной статьи выступает их краткое рассмотрение.

Совокупность обязательных требований к дошкольному образованию детей с нарушением зрения, как группы дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, определяемая ФГОС ДО, включает в себя требования к формированию АООП с обозначением механизма ООП, условиям её реализации с учетом особых образовательных потребностей детей с разной степенью и характером нарушения зрения и результатам освоения в соответствии с индивидуально-типологическими особенностями развития слепых, слабовидящих дошкольников с ФРЗ. В тифлопедагогической литературе, посвящённой дошкольникам с нарушением зрения, пусть в неполной степени, но, так или иначе, раскрыты типологические особенности развития детей этой группы, и, практически, отсутствует описание особых образовательных потребностей слепых, слабовидящих и дошкольников с ФРЗ с учетом возрастных и особен-

ностей их развития в условиях ограниченных возможностей здоровья. Изучение проблемы позволяет определить, что особые образовательные потребности дошкольников с нарушением зрения проявляются, практически, во всех сферах и областях их развития: область здоровья и функциональной деятельности систем организма ребенка с нарушением зрения; область мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы; область взаимодействия и общения в социуме; область двигательных умений, двигательной активности; область деятельностной активности и умений, самопрезентации, самостоятельности; область взаимодействия с объектно-предметным миром; область познания с адекватным отражением действительности; область использования реабилитационно-образовательных средств; область специальной организации образовательной деятельности Организации в соответствии с требованиями к социально-средовым, предметно-пространственным, предметно-развивающим средам жизнедеятельности слепого, слабовидящего, ребенка с ФРЗ, с коррекционно-педагогическим сопровождением детей специалистами; область освоения детьми с нарушением зрения новых сред, знаний и представлений о действительности.

В соответствии с ФГОС ДО образование слепого, слабовидящего, дошкольника с ФРЗ должно определяться и рассматриваться как самостоятельно значимый этап непрерывного образования. Период дошкольного детства ребенка с нарушением зрения как период зарождения и развития личности максимально важен в актуализации его природного потенциала, ранней социализации в рамках возрастных и индивидуально-типологических возможностей. Поэтому образовательные среды детей с нарушением зрения должны обладать адаптивно-развивающим, адаптивно компенсаторным и коррекционно-компенсаторным потенциалом, обеспечивать ребёнку со зрительной депривацией как можно более раннюю психолого-педагогическую поддержку в позитивной социализации и индивидуализации, развития личности.

Образовательную среду дошкольников с нарушением зрения важно формировать как совокупность условий, целенаправленно создаваемых в целях обеспечения полноценного образования и развития детей, с учетом особых образовательных потребностей и индивидуально-типологических особенностей развития слепых, слабовидящих и детей с функциональными расстройствами зрения. Образовательная среда дошкольника с нарушением зрения в своих компонентах должна быть ориентирована на инициативность и позитивные достижения ребенка в разных актуальных для его личностного развития жизненных сферах, которые он осваивает в соответствии с возрастом и в рамках индивидуальных возможностей. Достижение успеха, в какой - либо деятельности, для любого человека – это путь и необходимое условие его дальнейшего лич-

ностного развития. Даже незначительные, на взгляд окружающих, успехи ребенка с нарушением зрения выступают для него, с одной стороны, важным аспектом самопознания, самосознания, самоактуализации, самоутверждения, развития чувства собственного достоинства и др., что актуально для любой развивающейся личности, с другой стороны - необходимым условием усиления потребности в самостоятельности, побуждения к активности, самовыражению, проявления уверенности и т.п., т.е. всего того, что может быть проблемным в личностном развитии ребенка со зрительной депривацией. Обеспечение слепому, слабовидящему и ребенку с ФРЗ освоения опыта инициативности в жизнедеятельности, опыта успеха и позитивных достижений в разных сторонах детской жизни в условиях освоения АООП требует специфического наполнения содержания, целевых ориентиров образовательной деятельности, организационно-педагогических условий их психолого-педагогического сопровождения. Специфические черты комплекса основных характеристик дошкольного образования детей с нарушением зрения должны проявляться в создании активной относительно особых потребностей дошкольников со зрительной депривацией образовательной среды. Так, специфическое содержание образовательной деятельности в пяти образовательных областях, определяемых Стандартом, должно способствовать развитию у дошкольников с нарушением зрения компенсаторно-адаптивных механизмов, обеспечивающих им действенную активность в действительности с достижением позитивного результата деятельности и продвижение в социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии на уровне, который соотносится не только с возрастными запросами дошкольного периода жизни, но с зоной ближайшего развития – периода освоения учебной деятельности на следующей ступени образования.

В образовательной среде детей с нарушением зрения особое внимание следует уделять созданию социокультурной среды, соответствующей как индивидуальным запросам воспитанников, так и их особым образовательным потребностям, и обеспечивающей, тем самым, удовлетворение ребенком со зрительной депривацией субъективной потребности в активности и самостоятельности в жизнедеятельности, в освоении новых сред. Взрослым, взаимодействующим с детьми с нарушением зрения, важно занимать адекватную позицию к возможностям (реальным, потенциальным) слепого или слабовидящего воспитанника, ребенка с функциональными расстройствами зрения. Основой адекватного отношения нормально видящих взрослых к личностным проявлениям детей со зрительной депривацией выступает понимание ими, как субъектами общения, зрительных возможностей ребёнка (например, их недооценка или переоценка чаще всего приводят к необъективным требованиям со сторо-

ны), осознание его проблем, особенностей развития, знание особых сенсорно-перцептивных возможностей, обусловленных отсутствием зрения или его нарушением и др. Успешность ребёнка с нарушением зрения в разных сферах жизнедеятельности зависит также и от того, предпринимаются ли взрослыми усилия (стремление, практические шаги, действия) к саморазвитию, расширению знаний, умений в вопросах взаимодействия с ребенком в актуальной системе координат, воспитания и обучения детей со зрительной депривацией.

Создание позитивной для развития детей с нарушением зрения образовательной предполагает соблюдение особых требований к организации и оснащению предметно-пространственных сред мест их деятельностной активности: предметно-пространственная среда ребенка с нарушением зрения должна обеспечивать развитие и возможность использования механизмов компенсации трудностей чувственного отражения, ориентировки в действительности, что повышает его активность и инициативность, развитие сохранных и дефицитарных психических функций с предупреждением появления вторичных отклонений; предметно-пространственная среда по своей организации, предметному наполнению должна быть доступной и безопасной для деятельностной активности ребенка с нарушением зрения.

Особенности развития дошкольников с нарушением зрения, характер их особых образовательных потребностей указывают на необходимость создания образовательных сред, характеризующихся возможностью расширения их границ. Расширение границ формируемой образовательной развивающей среды возможно за счет актуализации особо востребованных детьми с нарушением зрения приоритетных направлений образовательной деятельности Организации и, безусловно, посредством её позитивного сотрудничества с семьей дошкольника.

Наконец, образовательные среды дошкольников с нарушением зрения должны иметь выраженную коррекционно-компенсаторную направленность образовательной деятельности Организации в пяти образовательных областях, характеризоваться взаимосвязью и взаимообусловленностью образовательной деятельности в пяти образовательных областях и коррекционной работы специалиста, осуществляющего специальное психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка со зрительной депривацией.

Литература:

1. Фомичева, Л.В. Механизм адаптации дошкольной основной образовательной программы для детей с нарушением зрения // Праздник и повседневность в жизни особого ребёнка: материалы XXIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 87- 90.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ВО ВНЕКЛАСНОЕ ВРЕМЯ

Работа по развитию слухового восприятия школьников с нарушением слуха может осуществляться как в ходе общеобразовательных уроков, целенаправленных специальных занятий по развитию остаточного слуха, так и во внеклассное время. Внеклассная работа по развитию слухового восприятия закрепляет и развивает умения и навыки, которые были получены учащимися в первой половине дня, включает пройденный материал в свободную слуховую и речевую деятельность школьников с нарушением слуха, обогащает понятия об окружающих звуках и помогает ориентироваться в «мире звуков».

Вопрос развития слухового восприятия интересовал ученых на протяжении всего периода обучения детей с нарушением слуха. В России вопросы, связанные с развитием слуха, тоже интересовали специалистов этой области. Ученые-сурдопедагоги, учителя-практики-сурдопедагоги отмечали положительное влияние слуховых упражнений на развитие слухового восприятия незлышащих детей.

Современная система развития слухового восприятия целиком пронизывает процесс обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха. Это значит, что проведение работы по развитию остаточного слуха реализуется на общеобразовательных уроках, специальных занятиях (индивидуальные, групповые занятия в слуховом кабинете, музыкально-ритмические занятия), а также во второй половине дня в ходе внеклассной работы и выполнении режимных моментов. Внедрение в учебно-образовательный процесс различных видов и приемов работы по развитию слухового восприятия и речи, поддерживает интерес и мотивацию учащихся к использованию своих слуховых возможностей, что в свою очередь положительно сказывается на умении ориентироваться в окружающем «мире звуков». Развитие слухового восприятия глухих учащихся происходит одновременно с постоянным использованием звукоусиливающей аппаратуры различного типа. Во внеклассное время учащиеся пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами.

Педагог, проводящий с учащимися вторую половину дня, должен постоянно включать работу по развитию слухового восприятия в деятельность учащихся. Это деятельность, связанная с режимными моментами школы-интерната, выполнением домашнего задания, различными внеклассными мероприятиями (экскурсии, праздники, различные кружки) и играми. Планируя свою работу, педагог анализирует весь слуховой материал, который использу-

ется педагогами в различных формах организации обучения и воспитания глухих учащихся; подбирает тот материал, который можно включить во внеклассные мероприятия различного типа, при необходимости расширяет его; определяет речевой материал и его объем, предъявляемый на внеклассных занятиях. При построении работы необходимо учитывать уровень речевого развития, уровень развития слуха, а также индивидуальные особенности глухих учащихся. Ведущий способ восприятия речи в ходе внеклассной работы – слухозрительный, а использование звукоусиливающей аппаратуры в системе внеклассного развития слухового восприятия является одним из условий успешной ее работы.

Однако акцентировать внимание необходимо не только на восприятии речевого материала, но и неречевых звуков (музыка, звуки окружающего неслышащего учащегося). Педагог должен учить выделять особо значимые для школьников звуки (гудок автомобиля, сирена скорой помощи, пение птиц, лай собак и др.), помочь ориентировать в «никогда не замолкающей» окружающей среде.

К внеклассным занятиям по развитию слухового восприятия предъявляется ряд требований, выделенных Л. П. Назаровой:

- постоянное использование звукоусиливающей аппаратуры;
- регулярное проведение занятий;
- осведомленность педагога о знаниях и умениях учащихся, степени сохранности слуха и виде звукоусиливающей аппаратуры;
- контроль над произношением учащихся;
- речь замедленная, но при этом живая, естественная, выразительная, эмоционально окрашенная, четкая дикция.

Система работы, осуществляемая во внеклассное время, имеет важное значение для развития слухового восприятия глухих школьников. Содержание внеклассных занятий заинтересовывает и мотивирует учащихся на более успешную работу, создает условия, приближенные к условиям домашнего быта слышащих сверстников, путем проведения различных внеклассных мероприятий, в ходе выполнения режимных моментов и др. На успешность работы влияет и совместная работа всех специалистов (учителя, учителя-дефектолога, воспитателя). Достижение цели занятия и решение поставленных задач будут способствовать успешной работе по развитию слухового восприятия и речи глухих. Включение различных организационных форм работы по развитию остаточного слуха во внеклассное время также будут помогать обогащать представления учащихся о «мире звуков», расширять их активный словарь, что способствует более успешной социализации в обществе. Однако не стоит забывать, что выбор определенных организационных форм работы, методов обу-

чения и воспитания, а также видов и приемов работы должен проходить в соответствии с возрастом, интересами неслышащих школьников и требованиями программы. Систематическое проведение внеклассных занятий положительно сказывается на всей системе коррекционной работы в школе глухих.

Литература:

1. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: 1-12 кл. : пособие для учителя / Е. П. Кузьмичева. - М.: Просвещение, 1991. – 160 с.: ил.
2. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. - 288 с.
3. Речицкая, Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы : пособие для учителя-дефектолога / Е. Г. Речицкая. – М.: Владос, 2005. – 156 с.
4. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. – Мн.: БГПУ, 2008. – 67 с.

Л.В. Фомичева, Е.Е. Сергеева, А.Г. Фомичева
Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ОБРАЗА ЛИЦА ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В соответствии с ФГОС ДО важным направлением образования современного дошкольника выступает его социально-коммуникативное развитие, проявлением которого выступает освоение ребенком опыта и успешность взаимодействия со взрослыми и со сверстниками, что соответствует, как показано и обосновано в работах М.И.Лисиной, онтогенезу развития общения в этот возрастной период жизни человека. Развитие сферы общения дошкольника выступает основополагающим условием его социализации. Освоение ребенком социально-коммуникативного опыта происходит с раннего детства в условиях общения и межличностного взаимодействия с окружающими.

Тифлопсихологией и тифлопедагогикой доказано, что дети с нарушением зрения развиваются по общим с нормально видящими сверстниками закономерностям. Дошкольнику с нарушением зрения как любому ребенку для личностного развития важно овладеть опытом позитивного общения с окружающими. В тоже время, данные тифлологической литературы свидетельствуют об особенностях сферы общения у лиц с нарушением зрения, в том числе, выяв-

ляются трудности восприятия человека человеком, освоения экспрессии и импрессии эмоций уже у детей дошкольного возраста [1].

Всё выше сказанное актуализирует научно-практическое изучение и решение вопросов социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушением зрения с учетом их определенных трудностей к общению и ввиду перспективы постоянных контактов с окружающими, основной чертой которого должна быть успешность и позитивность взаимодействия с социумом.

Современная образовательная среда дошкольников с нарушением зрения в соответствии с ФГОС ДО формируется, как совокупность условий, целенаправленно создаваемых в целях обеспечения полноценного образования и развития детей, с учетом особых образовательных потребностей и индивидуально-типологических особенностей развития детей этой группы.

У дошкольников с функциональными расстройствами зрения проявляются потребности в - накоплении позитивного опыта, умений и навыков общения (субъектно-субъектные отношения) со взрослыми и сверстниками с преодолением трудностей социальной перцепции и практического взаимодействия с партнером по общению в совместной деятельности, обусловленных недостаточностью зрения в оценке происходящего, с развитием коммуникативных умений и навыков обогащении чувственного опыта ребенка с развитием тонкости зрительных ощущений и на этой основе зрительных функций (нарушенных и сохраненных), целенаправленном развитии зрительной сенсорно-перцептивной деятельности с формированием сенсорных эталонов и их систем, развитием умений и навыков построения точных, полных и тонко дифференцированных зрительных образов [2].

В условиях общения и межличностного взаимодействия с освоением дошкольником позитивного социально-коммуникативного опыта особое значение имеет восприятие и осмысленность внешнего облика партнёра, самой информативной частью которого выступает человеческое лицо.

Изучение литературы по проблеме исследования показывает, что лицо человека с самого рождения является для ребенка самым важным и сильнейшим впечатлением из вне. Выявляется, что первостепенное значение в освоении опыта восприятия ребенком человека человеком играет зрение и зрительное восприятие, обеспечивающие не просто дистантно-чувственный этап познания облика человека, но интенсивность формирования образов людей окружения (знакомых и мало знакомых). Даже маска или схематичное изображение лица привлекает зрительное внимание младенца, когда ещё идет становление сложного психофизиологического акта видения. Очень быстро для зрячего младенца все более значимым становится выражение лица близкого

взрослого, его улыбка и другие мимические проявления эмоциональных состояний. Выступая сильным визуальным и эмоциональным стимулом, лицо близкого взрослого активизирует интерес и повышает уровень восприятия, удерживает внимание ребенка, побуждает его проявлять ответную экспрессию, например, улыбка на улыбку матери. Дальнейшее развитие экспрессии и импрессии эмоций зрячего дошкольника лежит в плоскости отражательно-познавательной деятельности, направленной на восприятие другого человека, его поведенческих и мимических реакций. Таким образом, освоение дошкольником позитивного опыта восприятия лица другого человека выступает одним из важнейших аспектов его социально-коммуникативного развития: адекватность восприятия эмоциональных, поведенческих реакций партнера по общению, успешность взаимодействия со взрослым и со сверстником гарантируется адекватными, достаточно полными в соответствии возрастными особенностями психического развития образами о человеке, его внешнем облике, лице, умением ориентироваться в экспрессии эмоций и др.

Всё выше сказанное актуализирует изучение особенностей образа лица человека у дошкольников с нарушением зрения. Изучение было проведено в рамках магистерских исследований по проблемам социальной перцепции у старших дошкольников с функциональными расстройствами зрения и взаимодействия дошкольников с нарушением зрения со сверстниками. В методах каждого из двух экспериментальных изучений была использована методика «Дорисуй лицо». Детям с нарушенным и нормальным зрением предлагалось дорисовать простым карандашом, то, что «забыл» изобразить художник на изображении овала лица. Оценка результатов (количество баллов) выполнения ребенком задания включала: - полнота изображения частей лица; - симметрия в изображении лица; - детализированность и формальная правильность изображения части лица (схематичность или реальность изображения); - «включение в портрет» дополнительных деталей, присущих индивидуальным чертам лица человека.

Несмотря на то, что каждое исследование имело свою экспериментальную базу, что, на наш взгляд, само по себе ценно, исследователями получены достаточно схожие результаты, раскрывающие особенности образа лица у старших дошкольников с функциональными расстройствами зрения. Они свидетельствуют о следующем.

Количественные результаты экспериментов по методике «Дорисуй портрет» указывают на значительное отставание детей с нарушением зрения от сверстников в уровне представления о лице человека. Так, чуть меньше половины (47%) детей с нарушением зрения имеют низкий уровень представлений

о лице человека, в то время как у нормально видящих детей такой уровень не выявлен. Наоборот, у 47 % нормально видящих детей выявлен высокий уровень, а у 53 % средний. В тоже время часть детей с нарушением зрения (по 26,5%) показали высокий и средний уровни представления о лице человека.

У детей с нарушением зрения выявляются неполнота образа лица человека, трудности в локализации и актуализации в образе лица деталей, даже таких крупных, как нос, рот, глаза: анализ рисунков детей показывает, что некоторые дети с нарушением зрения вообще не нарисовали глаза и не изобразили рот. В то время как в рисунках большинства нормально видящих детей 7-го года жизни этого не отмечается. В целом детям с нарушением зрения характерен схематичный, диффузный образ лица человека. Выявленная в рисунках детей этой группы диспропорциональность изображения лица - смещение деталей по горизонтали, по вертикали и даже одновременно в обеих плоскостях, указывает на определенную искаженность образа этого объекта восприятия у старших дошкольников с функциональными расстройствами зрения. Описанные особенности образа лица не характерны для старших дошкольников с нормальным зрением (выявлены отдельные случаи несколько схематичного изображения), в тоже время значительная часть детей этой группы изобразила детали, присущие индивидуальным чертам лица человека (родинки, ямочки, толщину бровей и др.), что свидетельствует о достаточно широком опыте зрительного восприятия лиц людей. Полученные данные и их анализ позволяют сделать вывод о трудностях формирования дошкольниками с нарушениями зрения представлений о лице в его структурном единстве и реалистичном образе.

Литература:

1. Зубкова В.П. Особенности использования экспрессивных компонентов при воспроизведении эмоциональных состояний дошкольниками с нарушением зрения // Ребёнок с особыми образовательными потребностями в мире искусства: Материалы XV международной конференции «Ребёнок в современном мире. Искусство и дети». – СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2008. - С. 341-343.
2. Фомичева Л.В. Тифлопедагогические подходы к развитию функционального механизма зрительного восприятия у детей с разной степенью нарушения зрения // Информационно-образовательное пространство особого ребенка: материалы XXIII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Теория детства». - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 81-86.

ВОСПРИЯТИЕ РЕЛЬЕФНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОСТАТОЧНЫМ ЗРЕНИЕМ

Специфическим для слепых видом осязательного восприятия является чтение рельефного шрифта и восприятие рельефной наглядности [1].

Слепота, в том числе остаточное зрение, не даёт возможности овладения навыками чтения обычного типографского шрифта, исключает возможность использования большей части наглядных пособий.

Поскольку осязательное восприятие отражает форму, величину, удалённость объектов, становится возможной замена графических изображений рельефными изображениями тех же объектов. При обучении слепых используются различные виды рельефа: точечный, линейный, выпуклый, вогнутый [2].

Осязание является основой для реализации такого важного дидактического принципа, как наглядность. Наглядные, осязаемые учебные пособия являются одним из каналов, по которым при отсутствии зрения поступает информация о предметах и явлениях внешнего мира. Хотя осязательное восприятие уступает в точности зрительному, слепые в целом адекватно отражают всю совокупность свойств предметов, передаваемых наглядным пособием. Одним из наиболее трудно воспринимаемых для слепых видов наглядных пособий является рельефный рисунок, так как в нем весьма сложно передать многообразные свойства объектов (например, объёмность) из-за бедности изобразительных средств [2].

Рисунок обычно передает форму предмета линией контура или силуэтом. В понятие формы также входят размер и пропорциональность. Любой предмет имеет характерные особенности и отличительные признаки, которые также отображаются в форме. В рельефном изображении должны быть переданы все существенные признаки предмета; нарушение правильности формы предмета оказывает негативное влияние на его узнавание; использование условных приемов, приводящих к нарушению формы, приводит к непониманию рисунка [3].

До поступления в школу дети, как правило, не встречаются с рельефными рисунками, поэтому навыки обследования рельефных изображений формируются у них уже в школе под руководством учителя.

Практическое применение при обучении слепых детей имеют три вида рельефных рисунков, отличающиеся способами передачи изображаемых предметов.

1. Контурный рельефный рисунок воспроизводит лишь очертание предмета, его контур. При осязательном восприятии такого рисунка ученик воссоздаёт форму предмета по изображаемому контуру.

2. Аппликационный (силуэтный) рельефный рисунок может передать поверхность изображаемого предмета. В данном виде рельефного рисунка контур также является сигналом формы изображаемого предмета, при этом воспринимается заполненность поверхности, без передачи свойств этой поверхности. Аппликация несколько богаче контурного рисунка средствами изображения свойств предмета, но не даёт полного наглядного образа изображаемого предмета.

3. Барельефные изображения передают не только контур и поверхность, но и фактуру поверхности изображаемых предметов. Форма поверхности предмета повторяется в барельефном рисунке средствами скульптуры, поэтому барельеф с точки зрения восприятия его, как и выполнения, должен быть отнесён не к рисунку, а к скульптуре. Разница заключается в меньшей точности и полноте воспроизведения формы предмета в барельефе.

Для детей, имеющих остаточное зрение, все виды рельефных рисунков выполняются в цвете с учётом возможностей восприятия, нарушенным оптическим анализатором.

Целью применения рельефных рисунков в школах слепых в качестве наглядных пособий служит обычно решение частных познавательных задач и реже формирование, пополнение представлений предметов у учащихся. Это объясняется бедностью передачи наглядных свойств рельефного рисования [1].

С целью выявления уровня восприятия рельефных изображений нами была проведена диагностика, в начальных классах (1-4) для слепых детей в ГБОУ Школе-интернате №1 им. К.К Грота, с детьми с остаточным зрением.

Диагностика состояла из следующих серий:

- восприятие контурных изображений;
- восприятие аппликационных изображений;
- восприятие тактильных книг (изображения с передачей фактуры предмета).

Контурные и аппликационные изображения были представлены в следующих темах:

- геометрические фигуры;
- предметы, состоящие из простых элементов (геометрических фигур);
- сложные предметы (фрукты, овощи, инструменты, посуда, транспорт, насекомые, птицы, животные).

Анализ результатов диагностики восприятия рельефных рисунков показал, что школьники с остаточным зрением находятся преимущественно на вы-

соком уровне. В тоже время были выделены некоторые трудности по отдельным группам предметов.

Из всех групп большие трудности были выявлены при восприятии птиц и насекомых. При рассматривании подгруппы «Птицы» школьники давали название подгруппы, но не определяли конкретное название птицы, не обращали внимания на характерные детали и цвет.

При восприятии подгруппы «Насекомые» путали стрекозу с бабочкой, не обращая внимания на особенности крыльев. Муху называли жуком. Но при этом все школьники правильно определили пчелу и божью коровку, так как обращали внимание на характерные детали и цвет (жёлто-чёрные полосы, красное тельце с чёрными точками).

Высокие результаты были показаны при восприятии предметов, наиболее знакомых (геометрические фигуры) и часто встречающихся (посуда, транспорт). На восприятие данных предметов школьники тратили наименьшее количество времени. При восприятии подгруппы «Транспорт» обращали внимание на детали, рассказывали из каких частей состоит тот или иной вид транспорта (автомобиль, велосипед, вертолёт и др.).

При рассматривании тактильной книги «Где обедал воробей» по стихотворению С.Я. Маршака возникли трудности в узнавании животных, которые не обитают в России (кенгуру, носорог, крокодил). Школьники называли данных животными более знакомыми, например, кенгуру – белкой, ориентируясь на цвет, не обращая внимания на детали. При этом узнавали знакомых животных: заяц, волк, лиса, медведь.

По итогам диагностики можно сделать вывод, что наиболее комфортным для восприятия слепых с остаточным зрением являются аппликационные изображения. При этом тактильные книги и контурные изображения незначительно уступают и могут использоваться. Анализируя восприятие всех рельефных рисунком можно сказать, что большие проблемы встречались при восприятии незнакомых и малознакомых предметов.

Осязательные навыки у слепых с остаточным зрением сформированы недостаточно, так как при восприятии рельефных рисунков подавляющее большинство школьников использовало остаточное зрение, и не использовало осязательное восприятие.

Литература:

1. Кулагин Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых - М.: Изд-во «Педагогика», 1969. - 296 с.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - СПб., 2006. – 336 с.
3. Потёмкина А.В. Рельефные книги для слепых: история и современность // Теория и практика общественного развития. – 2014. - № 4. - С. 123-126.

ПОНИМАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

При тяжелых нарушениях зрительного восприятия усиливается роль речи как средства познания, и речь, наряду с коммуникативной и сигнификативной функциями, приобретает компенсаторную функцию. Представления о многих предметах и явлениях, недоступных зрительному восприятию, дети с нарушением зрения, опираясь на работу мышления и воссоздающего воображения получают со слов учителя, родителей, из книг. Усвоение ребенком словарного состава слова языка происходит путем ассоциирования слухового образа со зрительным. Если такой ассоциативной связи не устанавливается, возникает несоответствие между значением слова и представлением о том объекте, явлении, которое оно обозначает, что порождает, как известно, вербализм речи.

Развитие личности тесно связано с развитием словарного запаса человека. Лексика как словарная единица рассматривается в контексте языка во всей совокупности своих форм и значений. При решении задач обучения лексике в начальной школе III и IV вида встает ряд специфических трудностей. Они связаны с вербальностью знаний младших школьников, с нарушением у них соотношения слова и зрительного образа, следовательно, работа по уточнению, обогащению, активизации словаря ученика в первую очередь должна быть тесно связана с уточнением зрительных представлений младших школьников с нарушением зрения. Кроме этого словарную работу следует строить так, чтобы обеспечить наибольшее развитие учащихся. Для этого важно максимально использовать развивающую роль каждого нового слова, обозначающего понятия и активные приемы работы с ним, которые позволят с разных сторон подойти к слову как к новому языковому понятию, или иной стороны уже знакомого понятия, как к объекту языкового анализа, как к объекту сравнения и противопоставления, как к объекту упражнений в области орфоэпии, стилистики, орфографии. Для правильной организации лексической работы с младшими школьниками со зрительной депривацией надо достаточно четко представлять себе состояние лексики ребенка, поступившего в первый класс.

В ходе исследования нами изучалась речь первоклассников с нормальным и нарушенным зрением в начале учебного года. Недостатки детской речи в области лексики условно классифицировались следующим образом:

1. Бедность словаря (запас слов у испытуемых первоклассников с нарушенным зрением ограниченный и приблизительно в 3 раза ниже, чем у испытуемых с нормальным зрением).

2. Ограниченное и (или) неточное понимание значения знакомых слов у первоклассников с нарушенным зрением встречалось в 4 раза чаще, чем у нормально видящих.

3. Орфоэпические ошибки нормально видящие и испытуемые со зрительной депривацией допускали в равных долях и одинаковые по характеру.

4. Акцентологические ошибки характерны как для первоклассников с нарушением зрения так и нормально видящих, причем искажение ударения в слове сказывалось на понимании его значения (узнавания слова).

5. Неумение правильно использовать знакомое слово в речи (составление предложения) у нормально видящих испытуемых встречалось в 2 раза реже, чем у испытуемых с нарушением зрения.

6. Логопедические ошибки имели место в каждой группе испытуемых в незначительном количестве и связаны в основном со звукопроизношением.

Таким образом, даже такие неполные данные позволяют заметить, что в лексическом плане развития первоклассников как нормально видящих так и с нарушением зрения имеются значительные недочеты. При этом следует отметить, что преобладающими недостатками речи в области лексики первоклассников с нарушением зрения являются такие как бедность словаря, непонимание значения слов, погрешности синтаксиса. Незнание или неточное понимание значений слов ведет к нарушению грамматического строя речи и отрицательно сказывается на содержательной стороне связной речи учащихся. Большие трудности возникают у младших школьников со зрительной депривацией в осознании слов с переносным смыслом (сравнений, эпитетов, метафор). Школьники с нарушением зрения затрудняются в объяснении образных выражений, основанных на зрительных впечатлениях, особенно связанных с пространственным видением объектов, с недостаточностью представлений о динамических свойствах предметов и явлений. Такие выражения усваиваются школьниками с нарушением зрения подражательно, неосознанно, т.к. не имеют под собой чувственной основы [3]. Лексическая работа над образными выражениями проходит наиболее активно на уроках литературного чтения. На уроках русского языка, на наш взгляд, важным является работа, направленная на осознание младшими школьниками со зрительной депривацией взаимосвязи лексического значения слова и его морфемного состава. Потребность самостоятельно раскрывать значение неизвестных слов путём деления их на морфологические части является эффективным средством, с помощью которого легко усваиваются многие слова литературного языка во время обучения в школе. Не менее важной является и работа, направленная на понимание младшими школьниками лексических и грамматических значений слова и их взаимосвязи, т.к. чем раньше школьники начнут воспринимать слово как объект изучения, тем более прочными и гибкими станут навыки употребления слов в речи. По-

казателями уровня понимания слова младшими школьниками, как с нормальным так и нарушенным зрением могут быть: а) правильность соотношения слова с понятием; б) полнота оперирования лексико-грамматическими значениями и формой слова; в) умение обосновывать связь между лексическим и грамматическим значениями слова; г) точность и грамотность употребления слова в речи. Указанные критерии нами были взяты для установления уровней понимания лексического и грамматического значения слова младшими школьниками со зрительной депривацией, которые условно можно назвать: начальный, лексический, лексико-грамматический. Началом отсчета исследуемых данных нами были взяты данные дограмматического периода обучения русскому языку первоклассников, когда слово являлось объектом изучения с лексической и фонетической сторон. Данные дограмматического уровня понимания первоклассниками слова позволили сделать следующие выводы:

1. Большая часть испытуемых осуществляет односторонний подход к слову (либо со стороны его слогового, звуко-буквенного состава, либо со стороны семантической). Испытуемых, осуществивших двусторонний подход к слову, не оказалось.

2. Больше половины испытуемых, как нормально видящих, так и слабовидящих не дали ответа на вопрос: «Как понимаешь, что такое слово?». Не раскрыли или раскрыли неправильно лексическое значение слов, взятых из «Азбуки». Этот факт можно объяснить либо тем, что слово еще не стало объектом анализа, либо представления испытуемых о предметах и явлениях действительности, названных словом, не достаточно точны, полны, гибки, чтобы оперировать словом в речи.

3. Качественный анализ определений лексического значения слова показал, что лишь четвертая часть испытуемых правильно определяют лексическое значение слов, остальные дают неполные, неточные, приблизительные толкования слов.

Эти исходные данные явились основой для разработки обучающего экспериментального исследования, в котором особый интерес представляет понимание младшими школьниками с нарушенным зрением связей, существующих между лексическим значением слова и первыми грамматическими признаками, вводимыми в учебный процесс, согласно программе первого класса, в которой одной из целей в период обучения грамоте является формирование у учащихся начальных представлений о языке как составляющей целостной картины мира [1].

Мы полагаем, что изучение зависимостей:

- а) между пониманием лексического значения слова и мотивацией названия предмета, обозначенного данным словом;
- б) между пониманием названия предмета и образованием слова;

в) между пониманием лексического значения слова и его образованием позволит уже в первом классе начальной школы III-IV вида формировать сознательное отношение к слову и вырабатывать навыки лексически точно и грамматически правильно употреблять его в речи.

Литература:

1. Никулина Г.В., Замашнюк Е.В., Круглова Т.А. Обучение слепых и слабовидящих: «Русский язык»: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов в двух частях. Часть 1/ Г.В. Никулина, Е.В. Замашнюк, Т.А. Круглова. – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2017. – 192 с.
2. Никулина Г.В., Потемкина А.В., Круглова Т.А. Обучение слепых и слабовидящих: «Окружающий мир»: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов в двух частях. Часть 1/ Г.В. Никулина, А.В. Потемкина, Т.А. Круглова. – СПб: Издательство «Граница», 2017. – 123 с.
3. Чигринова И.П. Развитие речи слабовидящих учащихся. – Киев, 1983.

*С.Б. Яковлев, Санкт-Петербург
Е.П. Фур, Новосибирск*

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

Формирование языковой личности как носителя языка, свободно владеющего всеми видами речевой деятельности, воспринимающего язык как социокультурную и эстетическую ценность, владеющего языковой способностью – является одной из важнейших позиций современного образования.

А.А. Леонтьев дал следующее определение понятию «языковая способность» – это «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членом языкового коллектива» [5, С. 54].

Исследования синтаксического компонента языковой способности ребёнка обращаются к концепции Л.С. Выготского [3] о речевом мышлении.

Л.С. Выготский различает два плана речи: внутренний – семантический и внешний – фазический и описывает особые, характерные для этих планов, законы движения. Развитие двух планов речи – внутреннего и внешнего идёт в противоположном направлении: смысловая сторона формируется от целого к частному, от предложения к слову, а внешняя – от частного к целому, от слова к предложению.

Многочисленные исследования таких авторов, как Л.С. Выготский [3], Дж. Брунер [2], Ю.А. Левицкий [4], Д. Слобин [6], Е.Ф. Соботович [7], А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева [8] показывают, что овладение семантической

структурой высказывания происходит совместно с приобретением внеязыкового опыта в направлении всё большего структурирования познаваемого объективного мира. В ходе этого процесса ребёнок начинает осознавать различия между предметами и явлениями окружающего мира, постигает множество связей между элементами действительности и элементами в структуре языка.

Если внешний план речи можно рассматривать как сложное наименование отрезка неречевой ситуации, то развитие внутреннего плана речи можно свести к установлению соответствия между структурой изображаемой ситуации и структурой предложения в речи.

Анализ процесса овладения ребёнком синтаксическим строем речи показывает, что формирование внутренне-речевой схемы высказывания отражает протекание в сознании ребёнка когнитивные процессы, соответствующие уровню овладения предметно-практическим и коммуникативным поведением Дж. Брунер [2], Д. Слобин [6], Д.Б. Эльконин [9].

Как отмечает Е. Ф. Собонович [7], на доязыковом уровне развития в процессе совместной предметно-практической и игровой деятельности взрослого и ребёнка, в ходе выполнения действий и их комментирования, привлечения внимания к тем или иным элементам наглядной ситуации у ребёнка вырабатывается умение самостоятельно структурировать данную ситуацию, то есть выделять её отдельные компоненты и устанавливать между ними связь. В результате этого ребёнок овладевает элементами совместного действия, их расположением, или порядком появления в определённой последовательности.

В работах А.М. Шахнаровича [8] показано, что в процессе предметных действий ребёнком выделяются значимые компоненты ситуации, имеющие для него самостоятельное значение и определяющие, прежде всего, предмет, затем действие, определённое от предмета, на котором оно усвоено, потом объект действия и в последнюю очередь – субъект действия. Выделение этих компонентов ситуации во многом связано с формированием у ребёнка типов предикативности. Процесс овладения ребёнком синтаксической структурой предложения развёртывается постепенно и непосредственно отражает характер мышления ребёнка.

Рассмотрение проблемы формирования внешней организации высказывания необходимо проводить в непосредственной взаимосвязи с развитием семантического компонента языковой способности.

В качестве основной формы внешней организации первых речевых высказываний ребёнка выступает однословное предложение – голофраза. Эта структура первоначально представляет собой некий звуковой комплекс, не имеющий постоянного регулярного осмысления и использующийся «в качестве предложения с нерасчленённой семантикой обращения внимания на некоторый поразивший ребёнка факт».

Эволюция поверхностной структуры предложения отражает постепенно формирующийся у ребёнка механизм структурирования действительности (смысловой – семантический – поверхностный синтаксис). На ранних этапах речевого развития поверхностная структура употребляемых ребёнком высказываний напоминает внутреннюю речь. Однако в процессе сенсо-моторного развития происходит постепенное овладение языковыми схемами и средствами выражения, что приводит к овладению языковыми схемами и средствами выражения, что приводит к овладению правилами семантического синтаксиса. Данный вид синтаксиса связан с расчленением ситуации на значимые элементы с предписанием им семантических функций агента, действия, объекта, инструмента и других, и носит название семантического синтаксиса. Отличительной особенностью этих предложений является отсутствие грамматической связи между словами: ребёнок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации, при этом слова употребляются в аморфной, неизменяемой форме.

Т. В. Ахутина подчёркивает, что значение данного этапа заключается «в постепенном «переводе» понятий семантического синтаксиса в соответствующие им формально-грамматические понятия, в расширении репертуара языковых средств и способов их использования».

В это время формируется способность использовать морфологические средства языка для выражения синтаксических отношений, а также происходит изменение структуры употребляемых предложений в сторону увеличения объёма предложений и усложнения их содержания. В этой связи целесообразно рассмотреть характер изменений, которым подвержены структуры простых и сложных предложений на этом этапе.

Литература:

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
2. Брунер Дж. и др. Исследование развития познавательной деятельности // Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд – М.: Педагогика, 1971. – 392 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1934.– 352 с.
4. Левицкий Ю. А. От высказывания к предложению. От предложения к высказыванию. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1995. – 195 с.
5. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М.: МГУ, 1967.
6. Слобин Д. Языковое развитие ребёнка. Слобин Д., Грин Дж. «Психоллингвистика». – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
7. Собонович Е. Ф. Психоллингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. – Киев: ІЗМН, 1997. – 44 с.
8. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психоллингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза). – М., 1990.
9. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Современной тенденцией развития образования является использование в обучении методов и приемов, формирующих умения самостоятельно добывать знания, находить и анализировать информацию, обобщать ее, оценивать свою деятельность.

В начальной школе формированию этих умений способствует использование метода проектов. Проектная деятельность предоставляет широкие возможности для развития устной речи младших школьников с ТНР при формировании у них универсальных учебных действий (УУД). Так, к личностным УУД (в числе прочих) относится развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях. В проектной деятельности способность вступать в коммуникацию со сверстниками формируется при планировании работы, распределении обязанностей среди членов группы, отстаивании своей позиции, принятии или аргументированном отклонении чужой точки зрения. Необходимость обращаться ко взрослым во время поиска информации, ее анализа, обобщения, подготовки выступления к защите проекта ставят младшего школьника перед необходимостью перехода с позиций социальной инфантильности на позиции сотрудничества.

При формировании познавательных УУД, связанных с использованием знаково-символических средств предоставления информации, у детей развивается способность моделировать: представлять способ действия в виде схемы-модели, выделяя в ней главное; выполнять эскизы, чертежи, наброски результата (продукта) проекта; использовать информационно-коммуникационные технологии при подготовке и защите проекта (Н.В. Федяинова, И.С. Хирьянова, 2014).

В ходе обсуждения плана работы над проектом, его подготовки, защиты, рефлексии младшие школьники с ТНР овладевают навыками осознанного построения речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составления текстов в устной и письменной формах.

Самоанализ и самооценка способствуют также формированию других познавательных УУД. В ходе рассуждений о том, как поэтапно реализовывался проект, какое участие принимал ребенок в его подготовке, чему научился, чего достиг при изучении информации, оформлении результатов, чего не удалось достичь и почему происходит овладение логическими действиями анализа, обобщения, установления причинно-следственных связей, построения рассуждений.

Коммуникативные УУД формируются на протяжении всего хода выполнения проекта: при выборе темы, планировании работы, оформлении результатов и выводов, при представлении изготовленного продукта, на этапе оценки результатов проекта. У младших школьников с ТНР развиваются умения слушать собеседника и вести диалог, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Особое значение проектная деятельность приобретает в условиях инклюзивного образования младших школьников с ТНР. Метод проектов в полной мере соответствует принципам дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, так как позволяет создать оптимальные условия для того, чтобы ребенок мог выбрать такое задание, которое соответствовало бы его способностям, возможностям и интересам.

При организации проектной деятельности в начальной школе важнейшую роль играют педагоги и родители. Они являются помощниками, советчиками, консультантами, координаторами в ходе выполнения проектов и могут создать ситуацию успеха каждому ребенку, независимо от уровня его развития и возможностей (А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова и др., 2015). Учет особенностей речевого развития школьников с ТНР позволит взрослым подобрать такие варианты участия детей в проекте, которые будут способствовать формированию у детей уверенности в своих силах. Вовлечение детей с ТНР в совместную общественно значимую деятельность может благоприятно отразиться на их социальной адаптации, способствовать приобщению ко всему, что доступно их нормально развивающимся сверстникам. Заинтересованность и желание участвовать в совместной деятельности будут мотивировать школьников с ТНР к развитию и совершенствованию собственных произносительных умений. Учитель, в свою очередь, сможет использовать проектную деятельность для решения задач не только образовательного и воспитательного, но и коррекционно-развивающего характера. Метод проектов позволяет педагогу развивать фонетико-фонематические, лексико-грамматические умения, формировать связную речь младших школьников с ТНР.

Таким образом, проектная деятельность имеет огромный потенциал для развития устной речи младших школьников с ТНР при формировании у них УУД.

Литература:

1. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС: метод. пособие / А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова и др. - М.: ВЛАДОС, 2015. - 119 с.
2. Проектная деятельность младших школьников с использованием ИКТ / авт.-сост. Н.В. Федяинова, И.С. Хирьянова. - Волгоград: Учитель, 2014. - 175 с.
3. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. - М.: Просвещение, 2011. - 176 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «ПРОИЗНОШЕНИЕ» В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР

Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ младшим школьникам с ТНР рекомендовано прохождение специальных курсов коррекционно-развивающей направленности. Одним из них является курс «Произношение», введение которого обусловлено особыми образовательными потребностями обучающихся с ТНР в коррекции нарушений звукопроизношения, развитии фонематических процессов, а также в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза. Преодоление недостатков произносительной системы, развитие восприятия фонемного состава русского языка, овладение звуковым анализом поддерживают процесс освоения содержания АООП НОО по русскому языку и создают благоприятные условия для полноценного усвоения программного материала по другим предметам. В ходе освоения коррекционного курса «Произношение» проводится профилактика нарушений письменной речи, направленная на формирование высших психических функций, обеспечивающих процессы чтения и письма.

Содержание программы коррекционного курса «Произношение» предусматривает формирование следующих составляющих речевой компетенции обучающихся с ТНР:

- произносительной стороны речи в соответствии с нормами русского языка;
- языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова;
- сложной слоговой структуры слова;
- фонематического восприятия (слухо-произносительной дифференциации фонем).

Занятия по произношению в I и II классах проводятся два раза в неделю. Структура занятий включает в себя упражнения на развитие следующих функций:

- ручной и артикуляторной моторики;
- дыхания и голосообразования;
- правильной/компенсированной артикуляции и автоматизация звуков;
- дифференциации акустически и артикуляторно сходных звуков;
- языкового анализа и синтеза всех уровней;
- воспроизведения звукослоговой структуры слова;

– просодических компонентов (ритма и темпа речи, паузации, интонации, логического и словесно-фразового ударения).

На занятиях у учащихся формируются психофизиологические механизмы, лежащие в основе произносительных навыков: оптимальный для речи тип физиологического дыхания, речевое дыхание, голос, артикуляторная моторика, чувство ритма, слуховое восприятие, функции фонематической системы (по В.К. Орфинской).

Особое внимание уделяется дифференциации оппозиционных фонем, противопоставленных по твёрдости-мягкости. Обучающиеся учатся различать на слух и в произношении твёрдые и мягкие звуки каждой пары на уровне слогов, слов, предложений и связной речи, поскольку их артикуляторно-акустические характеристики могут существенно изменяться из-за влияния соседних звуков. Фонетические изменения в потоке речи значительно затрудняют выделение дифференциального признака (твёрдости-мягкости); на первый план выходит общность звуков одной пары по месту и способу образования, что провоцирует смешение звуков. Задача коррекционного курса «Произношение» — развить способность к слухо-произносительной дифференциации фонем независимо от фонетических условий.

Начиная с I класса в рамках курса «Произношение» формируется нормативное/компенсированное произношение всех звуков с учетом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической сложности, осуществляется усвоение звукослоговой структуры слова. Работа начинается с уточнения артикуляции правильно произносимых звуков, их дифференциации на слух и в произношении. Параллельно с коррекцией дефектов звукопроизношения и воспроизведения звукослоговой структуры слова обучающимся предлагаются упражнения, направленные на нормализацию просодических компонентов речи, усвоение акцентно-ритмической структуры слова. Принцип постепенного усложнения определяет тщательную дозировку, продуманное включение различных трудностей: первоначально автоматизация звуков проводится на простой звукослоговой структуре, а затем по мере развития навыка на все более усложняющемся речевом материале.

Наибольшие затруднения обучающиеся с тяжёлыми нарушениями речи испытывают при произношении звуков со сложной артикуляцией, наиболее поздно появляющихся в онтогенезе. Последовательность работы над ними определяется их артикуляторными особенностями, а также программой по обучению грамоте: к моменту изучения той или иной буквы первоклассники в меру своих возможностей должны уметь произносить соответствующий звук и отличать его от других звуков на различном речевом материале. В обучении

правильному произношению звуков позднего онтогенеза выделяются следующие разделы: автоматизация и дифференциация свистящих согласных звуков, автоматизация и дифференциация шипящих согласных звуков, дифференциация свистящих и шипящих согласных звуков, дифференциация аффрикат и звуков, входящих в их состав, автоматизация и дифференциация сонорных согласных звуков. В специальный раздел выделено формирование навыков произношения звука [й']. Дети учатся произносить и выделять на слух в словах звук [й'], обозначенный гласными буквами. Фонематическое восприятие звука [й'], обозначенного гласными буквами после разделительных Ъ и Ь, служит для развития речевых предпосылок к овладению орфографией, т.е. для профилактики дизорфографии. Особое место в полноценном усвоении грамоты и профилактике дисграфии и дислексии занимает противопоставление парных звонких и глухих согласных. Слуховая и произносительная дифференциация начинается в I классе на материале слогов, затем продолжается в начале и середине слов с постепенным усложнением звукослоговой структуры. Со II класса обучающиеся тренируются различать парные звонкие и глухие звуки в трёх-пятисложных словах, выделяя их корень, а также находят указанные фонемы в словах, входящих в состав словосочетаний и предложений. Автоматизация и дифференциация звуков в предложениях и связной речи создает условия для усвоения правильных грамматических форм слова и словообразовательных моделей, закрепления норм словоизменения и словообразования. В зависимости от обрабатываемых звукослоговых и синтаксических структур подбирается речевой материал по формированию языкового анализа и синтеза, лексики и грамматического строя речи. Закрепляются структурно-системные связи между звучанием и лексическим значением слова, его грамматической формой.

Во II классе завершается формирование фонетико-фонематической стороны речи. К этому времени грубые нарушения звукопроизношения и звукослоговой структуры слов в основном устранены. Закрепление полученных навыков осуществляется через решение обучающимися различных коммуникативных задач в моделируемых лингвистических условиях. Второклассники учатся адекватному использованию интонации, логического ударения. На смену репродуктивным упражнениям приходят учебно-практические, расширяющие коммуникативную компетентность обучающихся. Повышается роль когнитивных процессов в формировании устной речи, что способствует решению комплексных задач, направленных как на коррекцию, так и на развитие всех компонентов речевой функциональной системы.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ РУК У ДЕТЕЙ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

В данной статье рассмотрена специфика дидактических игр и их роль в развитии мелкой моторики и координации движений рук, а также познавательных процессов у детей с общим недоразвитием речи.

Речь неразрывно связана с остальными психическими процессами. Соответственно, помимо речевых нарушений у детей с различными речевыми патологиями, можно наблюдать неустойчивое внимание, сниженную память, отставание в формировании логического мышления. Это, другими словами, вторичные дефекты, которые развиваются из-за нарушений речи. Их преодоление необходимо проводить одновременно с коррекцией речевых нарушений. Поэтому дидактическая игра представляет собой одно из важнейших средств коррекции различных дефектов речи.

Дидактические игры являются одним из основных средств формирования познавательных процессов, речи и мышления. Центральное значение игре в развитии ребенка придавал А.С. Макаренко: «У ребенка существует страсть к игре, и необходимо ее удовлетворять. Нужно не только предоставлять ему время для игры, но и пропитать такой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь должна быть игрой» (А.С. Макаренко, 2013) Специфика дидактических игр заключается в том, что они разрабатываются взрослыми для обучения и воспитания детей всех возрастов. Но при этом, созданные в дидактических целях, они остаются играми. Детей в таких играх привлекает, в первую очередь, игровая ситуация, а играя, он неосознанно для себя решает дидактическую задачу.

На тему развития мелкой моторики детей как средства коррекции речевых патологий обращали внимание такие исследователи, как Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, М.Н. Перова, В.Н. Аванесова и др. Однако проведенный анализ литературных источников показал, что в таких исследованиях в недостаточной степени изучена эффективность проведения дидактических игр для коррекции мелкой моторики и координации движений с целью преодоления речевых патологий.

Согласно теоретическим данным, богатый потенциал использования дидактических игр с целью коррекции мелкой моторики и нарушений детей с речевыми патологиями на сегодняшний день реализуется не в полной мере. Прежде всего, это связано с тем, что педагоги образовательных учреждений в большей мере стремятся организовывать занятия общеразвивающей направ-

ленности, проводить упражнения с целью формирования речевых навыков, сокращая время для проведения дидактических игр в связи с недооценкой их коррекционных возможностей. (И. Светлова, 2010) Следовательно, проблема эффективности применения дидактических игр как способа коррекции мелкой моторики детей с речевыми патологиями приобретает особую актуальность.

Для детей с нарушениями речи характерно замедленное развитие локомоторных функций. Это подтверждается и некоторым отставанием в развитии двигательной сферы. У большей части детей двигательная недостаточность проявляется в форме плохой координации сложных движений, неуверенности в точном воспроизведении определенно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие сложности вызывает у детей необходимость выполнения движений по словесной инструкции и, в частности, серии двигательных актов (Л.А. Мартыненко, Л.Н. Постоева, 2010). У таких детей наблюдается отставание от нормально развивающихся сверстников в верном воспроизведении двигательного задания по пространственно - временным критериям, нарушения последовательности элементов действия, пропуск его составных частей.

Например, у детей могут вызывать сложности движения перекачивания мяча с руки на руку, передачи его с маленького расстояния, удары об пол с чередованием, прыжки на одной ноге, ритмичные движения под музыку. Типичным представляется и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

У детей речевыми патологиями также отмечаются особенности в развитии мелкой моторики пальцев рук. Это проявляется в недостаточной координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т.д.) (Н.Т. Бартош, С.П. Савинская, 2013).

Поэтому, в системе коррекционной работы с детьми необходимо уделять особое внимание развитию движений пальцев рук. Работу по формированию мелкой моторики у детей с нарушениями речи целесообразно проводить систематически - 3-5 минут каждый день. С данной целью могут быть использованы разнообразные дидактические игры и упражнения, которые способствуют коррекции движений как общей, так и мелкой моторики.

Приведем несколько примеров таких дидактических игр на развитие мелкой моторики рук на тему «Дикие животные»:

1. Дидактическая игра «Накорми волка»

Цель: развитие мелкой моторики и тактильной чувствительности.

Материал: невысокие пластиковые баночки с крышками, крупа (фасоль, горох, гречка и другие).

Ход занятия: Детям говорится, что Волк проголодался и нужно его покормить. Дети должны брать из баночки крупу и класть в отверстие рта фи-

гурки животного. Данную игру целесообразно сопровождать различными потешками.

2. Дидактическая игра «Накорми животного»

Цель: развивать мелкую моторику кисти рук и пальцев.

Материал: косточки сухофруктов, фасоль красная, пуговицы разных размеров и форм, нарезанная на мелкие кубики губка для мытья посуды, 4 коробки с изображениями диких животных.

Ход занятия: игра включает в себя контейнер с четырьмя вкладышами-баночками (с дикими животными), в каждой из которых находится бросовый или природный материал (его можно менять). Дети садятся за стол, достают из контейнера вкладыши, высыпают их содержимое в контейнер, оставляя себе вкладыши. Перемешивают содержимое и начинают разбирать по вкладышам. На первом этапе дети должны делать всё при помощи пальцев рук, далее предлагается выполнять те же манипуляции с помощью пинцета или кофейных ложечек.

С целью повышения эффективности работы по развитию ручной моторики детей с речевыми нарушениями необходимо следовать ряду рекомендаций:

- работа должна носить систематичный и постоянный характер;
- работа должна находиться в соответствии с уровнем общемоторного, психического развития ребенка;
- работа должна соответствовать возрастным требованиям;
- работа должна приносить ребенку радость.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что у детей с речевыми патологиями хотя и наблюдаются определенные проблемы с построением своей речи, но их можно ликвидировать при систематической работе над речевым развитием ребенка. Однако, помимо развития речи, таким детям необходимы для полноценного развития дополнительные занятия по развитию координации и мелкой моторики рук, в частности, средствами дидактических игр и упражнений.

Литература:

1. Бартош Н.Т., Савинская С.П. Интегрированные развивающие занятия в логопедической группе. – СПб.: Изд – во «Детство – пресс», 2013. - 208 с.
2. Игры и упражнения на развитие мелкой моторики рук [Электронный ресурс]. URL: <http://www.baby2000.ru/um/motorika.html>
3. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Книга по требованию, 2013.- 363 с.
4. Мартыненко Л.А. Постоева Л.Н. Коррекция речевых нарушений у детей 5-6 лет. – М.: Речь, 2010.- 174 с.
5. Османова Г. А. Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики. Карточка пальчиковых игр. – М.: Каро, 2014.
6. Светлова И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. – М.: АСТ, 2010. - 32-43 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Эффективность коммуникации полностью зависит от эмоциональной компетенции партнеров, которая включает обширные знания об эмоциях, их функциях, знание эмотивного фонда своего языка, средств номинации, выражения и описания своих эмоциональных переживаний.

Вербальное выражение эмоций предполагает наличие в языке специфической категории эмотивности, которая соотносится с психологической категорией эмоциональности. В зависимости от того, какая сема эмотивности кладется в основание классификации, выделяются различные множества эмотивной лексики. При этом общая функция сем эмотивности разного ранга заключается в объективизации эмоций в языке и их семантической категоризации.

Классификация эмотивной лексики, строящаяся на основе сочетания категориально-лексической семы эмотивности с категориально-семантическими семами, позволяет выявить семантические по природе эмотивные классы слов. Лексика эмоций, как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции, включается во все семантические классы, пересекается с ними, что приводит к возникновению в лексико-семантическом поле эмоций лексических множеств – «функционально-семантических классов слов».

Полученные экспериментальным путем данные свидетельствуют о значительной несформированности различных функционально-семантических классов слов эмотивной лексики у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. При назывании слов с эмотивным значением в ответах младших школьников с психической депривацией были выявлены следующие виды ошибок: называние слова семантически близкого («быть в невеселом, печальном состоянии» вместо «грустить» - «плакать»); называние слова, имеющего широкое, диффузное значение («говорим о человеке, когда он злой, недовольный» вместо «рассерженный» – «плохой»); воспроизведение вместо слова словосочетания или предложения («быть в невеселом, печальном состоянии» вместо «грустить» – «стоять в углу»); повторение слова, входящего в текст задания («говорим о человеке, когда он очень застенчивый, стеснительный» вместо «робкий»– «стеснительный»); называние

слов из разговорной лексики («громко, задорно смеяться» вместо «хохотать»– «ржать»); воспроизведение слов на основе ситуационных признаков («очень интересное, занимательное дело или какое-то любимое занятие у детей и взрослых, кроме учебы и работы») вместо «увлечение»– «петь»); замены слов, на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний («веселить других, рассказывать смешные истории» вместо «шутить» – «дружить»); словообразовательные неологизмы («глубокая печаль» вместо «горе» – «обиженность»).

Экспериментальные данные позволяют констатировать наличие качественно неоднородной структуры лексико-семантического поля эмотивной лексики детей детского дома и воспитывающихся в семье.

Ядро лексико-семантического поля эмоций воспитанников детского дома составляет функционально-семантический класс эмоционального состояния, ближайшую периферию функционально-семантический класс эмоциональной характеристики, функционально-семантический класс эмоционального воздействия, функционально-семантический класс внешнего выражения эмоций, дальнюю периферию функционально-семантический класс эмоционального отношения, функционально-семантический класс эмоционального качества, функционально-семантический класс становления эмоционального состояния.

Общим для структуры лексико-семантического поля эмоций у детей детского дома и, воспитывающихся в семье, явилась представленность в его ядре функционально-семантического класса эмоционального состояния (грустить, горе, восторг и др.), категориально-лексической семьей которого является «быть, находиться в определенном эмоциональном состоянии, быть наполненным определенным эмоциональным состоянием».

Представленность данного функционально-семантического класса в ядре лексико-семантического поля эмоций объясняется тем, что эти слова, включающиеся в лексику состояния, составляют 25% (то есть значительную часть эмотивной лексики [по данным Бабенко Л.Г., 1989]). Вместе с тем у воспитанников детского дома, в отличие от «семейных» детей, внутри этого функционально-семантического класса наблюдалось значительное преобладание лексической представленности слов, отражающих предпочтительно состояние грусти, страха, сомнения, желания. Как состояния лексически минимально выраженные оказались такие состояния как вера, дружба, жалость. Данные эмоциональные состояния, характеризующиеся ярко выраженной объектной ориентацией, дефицит которой наблюдается в условиях воспитания детей в учреждениях интернатного типа.

Таким образом, лексико-семантическое поле эмоций детей, воспитывающихся в семье, включает лексические множества, посредством которых они способны передавать не только внешние, но и непроявляемые внешне, скрытые внутренние состояния, то языковая модель эмоциональной деятельности воспитанников детского дома крайне ограничена, специфична по своему содержанию. Она самостоятельно не пополняется разнообразной лексикой, развивающей эмотивные значения, затрудняя «пересекаемость» эмотивной лексики с другими лексическими множествами.

Для формирования лексико-семантического поля эмоций, обогащения словаря эмотивной лексикой, входящей в различные функционально-семантические классы, младшим школьникам с психической депривацией, предлагаются следующие задания: ответить на вопросы, выбрав ответ из трех предложенных вариантов и объяснив свой выбор; самостоятельно ответить на вопрос, актуализируя нужное слово с эмотивным значением, объяснив свой выбор; назвать слово, составить предложение по демонстрируемым выразительным движениям, фотографии, серии фотографии, пиктограмме (пиктограммам), подобрать антоним, синоним к определенному слову в тексте или стихотворении, восстановить текст, стихотворение, заменяя слово, данное в скобках, соответствующим антонимом, синонимом; подобрать к названному слову антоним, синоним, установив характер парадигматических связей; систематизировать (сгруппировать) слова по лексико-семантическим классам, объяснить значение слова, вставить в написанное на карточке предложение нужное слово (по вопросу, самостоятельно), обосновав свой вариант ответа; составить с предложенным эмотивным существительным (глаголом, прилагательным, наречием) словосочетание (предложение); составить словосочетание (предложение) на заданную тему, на основе личного опыта, выделить высказывания с заданной модальностью; оценивать семантическую уместность используемых выразительных средств с учетом эмоционального контекста, сопоставить пары предложений (словосочетаний, слов), различающихся модальностью эмоции (сначала контрастными, затем более близкими).

Следует отметить, что речевой материал для проведения занятий целесообразно отбирать на основе шкалы эмоций К. Изарда, алфавита эмоций, представленного Бабенко Л.Г.; типа значения слов, а также с учетом возраста, особенностей эмоционального и социально-нравственного развития детей, воспитывающихся в детском доме.

УРОВНИ ОВЛАДЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТЬЮ ПРОДУЦИРУЕМОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Исследователи в области коррекционной педагогики отмечают, что своеобразие речи младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) отрицательно сказывается на развитии их мыслительной деятельности, ограничивает познавательные возможности, препятствует овладению знаниями, негативно влияет на итоговое качество продуктов речевой деятельности. В этой связи задача подготовки младших школьников с ЗПР к общению в устной и письменной формах становится одной из приоритетных.

Коммуникативной единицей высшего ранга является текст, которому присущи такие базовые признаки, как целостность и связность. По нашему мнению, рассмотрение целостности текста целесообразно проводить с позиций его тематического, смыслового и структурного единства. Для выявления особенностей реализации целостности текста младшими школьниками с ЗПР нами было проведено исследование, в котором принимали участие нормально развивающиеся школьники (контрольная группа) и ученики с ЗПР 4-х классов (экспериментальная группа) в возрасте 10-12. Каждая группа насчитывала по 25 учеников. Возраст участников эксперимента обусловлен тем, что именно в этот период происходит активное развитие связной письменной речи в процессе овладения учениками такими видами работ, как изложение и сочинение. В связи с этим учащимся предлагалось написать два вида работ: а) подробное изложение-описание текста по картине И. И. Левитана «Весна — Большая вода»; б) сочинение-описание по картине И. И. Левитана «Весна — Большая вода».

Рассмотрим результаты, характеризующие целостность ученических творческих работ, на основе анализа реализации в них тематического, смыслового и структурного единства. Мы приведем общий анализ полученных данным каждого признака по двум работам, сочинению и изложению.

Оценка *тематического единства* проводилась по следующим параметрам: количество информационных единиц текста (микротем); подчиненность всех микротем общей теме текста; полнота раскрытия микротем.

Из 25 учащихся каждой группы меньше половины (10 учащихся с нормативным развитием и 8 учеников с ЗПР) сумели максимально полно представить тематическое единство в своих текстах. В их работах насчитывается четыре-пять микротем, которые подчинены общей теме. В текстах 11 нормально развивающихся школьников и 10 учащихся с ЗПР выявлено несколько меньшее количество микротем (не более двух или трех), они в основном подчинены

общей теме, но не раскрыты полностью. Также нами была выделена еще одна группа учащихся, которые не смогли раскрыть тему сочинения путем выделения в ней более частных узких тем, и передать изложение в его полном объеме. Эту группу составили 5 нормально развивающихся ученика и 7 учеников с ЗПР. Некоторые микротемы в работах этих учащихся были представлены одним-двумя предложениями, содержащими предельно общие, нерасчлененные мысли. Представим основную часть сочинения одного из учеников. *На этой картине изображено молодые березки, в воде отражаются деревья, вода еще холодная, берег, песчаный, на переднем плане нарисована лодка, а на заднем плане дома* (примеры текстов представлены с сохранением авторской орфографии и пунктуации).

В оценке *единства смысловой организации* были выделены следующие параметры: наличие в тексте формулировки основной мысли; подчиненность содержания текста его основной мысли; последовательность в развитии основной мысли.

При анализе рассматриваемого признака мы так же разделили учащихся на три группы, в первую вошли 8 обучающихся с нормой интеллектуального развития и 6 школьников с ЗПР, они сумели максимально полно раскрыть смысловое единство в своих текстах. У этой группы основная мысль в тексте сформулирована прямо или имплицитно, содержание текста подчинено основной мысли, которая последовательно развивается. В работах 12 учеников с нормой развития и 10 учащихся с ЗПР основная мысль сформулирована нечетко, содержание текста не всегда излагается последовательно. Третью группу составили учащиеся, которые не смогли полно и последовательно сформулировать основную мысль и последовательно ее развить (соответственно 4 и 6 учеников). В их работах многие предложения не связаны между собой по смыслу и грамматически, приведем пример абзаца одного из таких сочинений. *Весна затопила всё пространства. Небо-чистое, воздух-чистый, свежий, деревья, осина, зеленая ёлка.*

Оценка *структурного единства* проводилась по следующим параметрам: соблюдение композиции текста; развернутость композиционных частей текста; соответствие композиции текста функционально-смысловому типу речи.

Максимально полно представить структурное единство в своих работах сумели 7 учащихся с нормой интеллектуального развития и 5 обучающихся с ЗПР. У этой группы отмечалось трехчастное построение текста, в котором все части развернуты и логически разделены. В работах 12 учеников с нормой развития и 9 обучающихся с ЗПР композиционные части текста разделены логически верно, но развернуты недостаточно полно. Вместе с тем, нами были выявлены работы 6 нормально развивающихся учеников и 11 учащихся с ЗПР, в

которых композиционные части не были выделены в тексте с помощью графических (красная строка) и языковых маркеров. Кроме того, в работах учеников этой группы отмечалась разная степень развернутости содержания каждой структурной части. В большинстве случаев все три структурные части текста состояли из двух-трех предложений, но были и работы, в которых средняя часть была максимально развернута, а другие части состояли из одного-двух предложений, но не выполняли свое функциональное назначение зачина или концовки текста. Проиллюстрируем это положение примером заключительной части текста из работы ученика с ЗПР, которая является самой значительной по объему в сравнении с другими частями. *Мое отношение к картине такое, она красивая весенняя берега горячие цветов. Мне нравятся: береза, осина, сосна. Сосне, как будто ёлку наверх одели, а на заднем фоне есть дома, возможно деревни окраина. Автор Исаак Ильич Левитан.*

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что реализация целостности текста представляет определенные трудности для младших школьников с ЗПР; причем в большей степени они проявляются при организации структурного единства текста.

И.В. Прищепова
Санкт-Петербург

О ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Дизорфография, обусловленная деструктивностью фонематической основы орфографической деятельности, является одним из распространенных нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Этот вид дизорфографии связан с недостатками опознавания, выбора и дифференциации орфограмм фонематического принципа орфографии. Дети не опознают и не дифференцируют орфограммы; не выявляют фонематические условия восприятия речевого/языкового материала; не умеют определять «сильную» и «слабую» позиции звукового состава слова, не владеют фонематическими представлениями о соответствующих орфограммах и их признаках. Третьеклассники и четвероклассники с ОНР не в полной мере владеют знаниями о таких терминологических единицах, как *гласные* и *согласные*, *твердые* и *мягкие звуки*, *звонкие* и *глухие согласные*. Они ошибаются при классификации отдельных звуков и в ходе проведения звукобуквенного анализа.

Школьники с ОНР не умеют применять одно- и двухвариантные орфограммы фонематического принципа орфографии, так как не знают содержание, операциональный состав правил и их алгоритмы. При этом отмечаются многочисленные систематические, стойкие ошибки написания: безударных гласных в корне и окончаний имен прилагательных (первая четверть третьего класса); переноса слов согласно слогаделению (фонетическое членение); приставок, оканчивающихся на *з* (*раз-*, *без-*, *из-*, *низ-*, *воз-*), перед корнями, начинающимися на звонкий согласный; корней *-гор-*, *-гар-*, *-зор-*, *-зар-* и др.

Логопедическая работа с такими учащимися должна учитывать: теоретические подходы к усвоению орфографических знаний, умений и навыков в начальной школе; психологические основы орфографически верного письма; этапы усвоения орфографических правил, грамматических закономерностей и терминологии.

На логопедических занятиях уточняются, повторяются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила фонематического и других принципов орфографии; дополняются и систематизируются «старые» знания и умения; восполняются пробелы в речевом развитии. Грамматико-орфографические задачи решаются в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме. Формируется основа для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации соответствующих орфограмм.

Для формирования устойчивой потребности в орфографически правильном письме подбирается интересный развивающий учебный материал, разнообразные дидактические средства, стимулирующие познавательную активность и познавательный интерес, направленные на усвоение орфографии. Так, дети учатся сначала находить, а затем самостоятельно составлять предложения, в которых все слова состоят из глухих согласных звуков: *Фока, хочешь поестъ щец?* Аналогично проводится работа с предложениями, в которых слова состоят из гласных и звонких согласных.

Устойчивый интерес развивается благодаря новизне (обновлению) содержания грамматико-орфографического материала, определенной системе знаний, умений и интеграции их в практическую учебную деятельность. Усвоение алгоритмов решения орфографических задач помогает интериоризировать и автоматизировать орфографические действия.

Предлагаемая нами система логопедической работы позволяет сочетать разработанные логопедом задания с заданиями из учебника. Это позволяет соблюдать оптимальную учебную нагрузку. Теоретические сведения (о звонких и глухих согласных, «сильных» и «слабых» позициях звонких согласных в сло-

вах) соотносятся со способами решения орфографических задач. Например, после актуализации знаний о звонких и глухих согласных детям предлагается назвать их, найти в словах орфограмму, указать ее признак(-и), обосновать ее написание.

Классификация слов, предъявленных на слух (с учетом общей орфограммы), сочетается с развитием слухового восприятия, внимания, памяти. Так, после прослушивания слов *бесполезный, безраздельный, бесшумный, безрадостный* дети устно разбирают их по составу, обосновывают написание, записывают в два столбика и обозначают орфограммы.

Развитие аналитического стиля кодирования речевой информации проводится с использованием материала, включающего слова разных частей речи с приставками *из-* (*изливать, измена, известный*) и *ис-* (*исковеркать, испуг, искореженный*). Детям предлагается прослушать, объяснить написание слов (на основе фонематического и звукобуквенного анализа), выделить принцип(ы) возможной их классификации (с учетом частей речи или наличия орфограмм), записать слова, выделить орфограммы.

Формирование типа реагирования на речевой материал (от исходного к рефлексивному, а затем к быстрому и точному) предполагает воспитание устойчивости, сосредоточенности, переключаемости, распределения, объема произвольного и послепроизвольного (преимущественно слухового) внимания. Школьники учатся внимательно слушать и слышать инструкцию, диктуемые логопедом слова, проводить в соответствии с алгоритмом необходимые операции, контролировать и изменять свою грамматико-орфографическую деятельность. При закреплении знаний об общих и частных признаках орфограмм корректируются импульсивность школьников с дизорфографией, вырабатывается их рефлексивность (затем — быстрота, точность выполнения задания) и умение формулировать содержательные ответы. Дети находят в словах орфограммы, аргументировано сопоставляют их с другими орфограммами, объясняют их написание, а затем по памяти проговаривают и записывают слова, подчеркивая (или обозначая цифрой) орфограммы.

Параллельно проводятся фонематический анализ и синтез, звукобуквенный разбор, классификация (например, воспринимаемых звуков), оречевление действия; умения и знания закрепляются в письменных работах.

Опора на схемы позволяет закрепить слуховые и зрительные представления об орфограммах, принцип воспроизведения данных орфограмм в письме (актуализировать фонематический образ/проговорить слово вслух по слогам, выделить сильные и слабые позиции звуков, обосновать и записать слово и др.). Определение фонематических условий для каждого звука, учет мор-

фемного состава слова помогает дифференцировать орфограммы. Дети на практике усваивают закономерность, согласно которой буквы с основным значением не относятся к орфограмме, с второстепенным включаются в ее состав.

Орфографическое проговаривание слов по слогам позволяет связать их звучание с написанием, с фонетическими и морфологическими закономерностями. Дети учатся проводить звукобуквенный анализ слов, моделировать звуковую оболочку слова. При этом актуализируется графический образ слов, записанных на доске или на карточках, используются соответствующие термины (*ударение, слог*).

В однокомпонентных и многокомпонентных упражнениях орфограммы выделяются, прогнозируются и дифференцируются. На ориентировочном этапе выполнения задания идентифицируется слуховой образ орфограммы (-гор- - -гар-). Орфограмма дифференцируется с «конфликтными» орфограммами (*пригарь*), орфографически проговаривается и комментируется, что позволяет предупредить появление ложных ассоциаций.

Школьники учатся произвольно выделять универсальные этапы орфографических действий: постановку орфографической задачи; решение орфографической задачи, самопроверку. Общий способ запоминания орфограмм используют те учащиеся, для которых ведущей является слуховая кратковременная память. Они выполняют задания в парах, слушая соседа по парте и/или, проговаривая слова. Кинестетический контроль при традиционном орфографическом проговаривании осуществляется школьниками с ведущей речедвигательной памятью.

Самопроверка включает послоговое орфографическое проговаривание, деление слов на слоги (с использованием подстрочных обозначений), последующее выделение надстрочным знаком словесного ударения. Самооценка детей аргументированно сопоставляется с оценкой выполненной работы логопедом.

В ходе логопедической работы школьники с ОНР учатся произвольно управлять своей грамматико-орфографической деятельностью на основе умения применять в письме лингвистические знания и умения.

СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИМ НАВЫКОМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Специфике усвоения орфографического навыка у детей с задержкой психического развития (ЗПР) посвящено множество исследований и публикаций, однако недостаточная полнота анализа причин возникновения и проявления трудностей в усвоении орфографического навыка у младших школьников этой категории обуславливает дальнейший поиск решения данной проблемы. Одной из наиболее распространенных ошибок, которые допускают младшие школьники с ЗПР, является правописание слов с безударной гласной в корне. Учитывая это обстоятельство, нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей сформированности орфографического навыка при написании слов с этой орфограммой.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил сделать нам следующие основные выводы:

1. Орфографический навык - это автоматизированное орфографическое действие, для полноценного и прочного формирования которого необходимо соблюдать ряд условий. К числу наиболее важных, на наш взгляд, относится формирование орфографической зоркости [1].

2. Своеобразие психического развития школьников рассматриваемой категории, в том числе особенности их мыслительной и речевой деятельности, оказывает неблагоприятное влияние на овладение ими орфографическим навыком.

3. По мнению некоторых авторов, в частности И. В. Прищеповой, основная трудность в овладении орфографическим навыком младшими школьниками с ЗПР состоит в решении орфографической задачи, т.к. им трудно увидеть «опасное» место в слове. Кроме этого, для них оказывается сложным осуществлять подбор проверочных слов и применять изученные правила на практике [2].

С целью выявления особенностей усвоения орфографического навыка младшими школьниками с ЗПР нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся 4-х классов с нормативным развитием — 20 человек и задержкой развития — 17 человек в возрасте 11-13 лет. Исследование проводилось в естественных условиях в процессе индивидуальной и фронтальной работы.

Методика данного исследования состоит из трех серий экспериментальных заданий. Задания серии №1 направлены на выявление уровня сформированности умения выделять слова на изучаемое правило и гласные, которые требуют проверки; серии №2 – исследование уровня сформированности умения объяснять написание слов в соответствии с правилом; серии № 3 - изучение уровня сформированности умения контролировать своё письмо правилом.

У младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием в основном сформирована познавательная и учебная мотивация. В результате анализа полученных данных, мы можем сделать вывод, что у детей данной группы наблюдается средний уровень овладения орфографическим навыком, и наибольшие затруднения вызвало задание серии № 3 - диктант с различными орфограммами, где приходилось подбирать проверочные слова, вспоминать орфографические правила. Здесь несколько учеников допустили такую ошибку, как: *кАпать (копать)*. Самые высокие результаты ученики показали при выполнении заданий серии № 1 и № 2 – словарный диктант (все слова были подобраны на одну орфограмму), и отдельные задания на карточках (подбор проверочных слов, нахождение орфограммы, подчеркивание ударных \ безударных гласных).

Следует отметить, что ученикам с задержкой психического развития было трудно настроиться на работу и сконцентрировать внимание на восприятие речевого материала. Они часто переспрашивали ту часть текста, которую им следовало написать под диктовку экспериментатора, отвлекались во время письма.

В результате интерпретации полученных данных, анализа количественных и качественных показателей, мы можем сделать вывод о том, что у младших школьников с ЗПР присутствуют трудности в овладении орфографическим навыком.

Одной из главных причин ошибок, допускаемых у детей с ЗПР, является слабая сформированность орфографической зоркости, в результате которой они не видят орфограммы («опасные» места в словах) в процессе письма, даже если знают орфографическое правило и умеют его применять. При выделении гласных, требующих проверки, младшие школьники с ЗПР либо подчеркивали просто все гласные, либо только ударные. Несколько учеников правильно подчеркнули слова с «опасными» гласными, объяснили, почему они выбрали именно эти слова. Один из ответов: *«в этих словах есть безударная гласная, в написании которой я сомневаюсь. Ее нужно проверить, подобрав проверочное слово»*.

Ошибка при подборе проверочных слов, наиболее часто встречающаяся в работах учеников, обуславливается тем, что младшие школьники с ЗПР часто

смешивают слова по их лексическому значению вследствие их внешнего звукового сходства. Кроме того, ограниченность словарного запаса также оказывает негативное влияние на выполнение этого действия. Несколько учащихся не могли изменить слово так, чтобы безударная гласная стояла под ударением (*хОтеть - хочу*).

Наибольшие затруднения у детей наблюдались во время письма диктанта с различными орфограммами и словарного диктанта на одну орфограмму. Учащиеся не успевали вспоминать по ходу диктанта изученные орфограммы, подбирать проверочные слова и записывать диктуемые предложения в том темпе, в котором проходил диктант. В работах учеников присутствуют 3-4 орфографические ошибки, отдельные помарки и исправления. Только 5 учеников написали диктант без ошибок. Остальные учащиеся допустили общие для всех ошибки: *нАчной, кАпать*. Ученики, допускающие подобные ошибки, стоят на той ступени орфографического развития, когда они пишут по произношению, не усвоив морфологического характера орфографии.

У младших школьников с ЗПР также диагностировался и низкий уровень самоконтроля при письме. Во многих случаях они не замечали допущенных ошибок даже при подсказке учителя, хотя в другое время (например, на перемене или в условиях урока) учащиеся могли правильно написать эти же слова или предложения.

Таким образом, можно сделать вывод, что младшие школьники с ЗПР имеют особенности орфографического навыка, которые заключаются в низком уровне сформированности основных умений, необходимых для выполнения орфографического действия.

Для решения данной проблемы и повышения орфографической грамотности учащихся учителю при подготовке к урокам необходимо пользоваться методическими рекомендациями. Подбирать для учеников упражнения на тренировку в постановке ударения, на различение ударной и безударной гласной, на формирование умения подбирать проверочное слово и изменять его, на развитие орфографической зоркости, обогащение пассивного и активного словаря, на синтез слов и словообразования, синтез предложений и текста, на решение грамматико – орфографических задач.

Литература:

1. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие / М.Р. Львов, Горещкий В.Г, Сосновская О.В. – М.: Академия, 2007. – 464 с.
2. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова - СПб. : КАРО, 2006. – 226 с.

УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПОСОБНОСТИ К ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОМУ ОПОСРЕДСТВОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сознание любого человека включает многомерный более или менее сложный образ окружающего мира, который формируется последовательно в ходе онтогенеза. Механизм формирования такого образа связан с извлечением человеком смыслов из окружающего его социального и предметного пространственно-временного континуума и переводом этих смыслов на язык значений [1]. Значения фиксируются в знаках и символах как основополагающих элементах культуры, которые в процессе знаково-символической деятельности становятся ее оперативными единицами, единицами сигнификативного действия [3,4]. По мере овладения этими действиями (действиями обозначения) у ребенка происходит качественная перестройка его психики, проявляющаяся в формировании семиотической (знаковой) функции сознания, обнаруживающаяся в его индивидуально-психологических особенностях универсальной способности к знаково-символическому опосредствованию [2].

С учетом научно-теоретических основ проблемы исследования было разработано содержание констатирующего эксперимента, направленного на изучение способности к символизации у дошкольников с задержкой психического развития. В исследовании приняли участие 120 дошкольников старшей и подготовительной групп дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем интеллектуального развития: 60 дошкольников с задержкой психического развития в возрасте с 5 до 6 лет (40%) и с 6 до 7 лет (60%) – экспериментальная группа (ЭГ) и 60 нормально развивающихся дошкольников в возрасте с 5 до 6 лет (31%) и с 6 до 7 лет (69%) – контрольная группа (КГ).

В констатирующем эксперименте использовались три серии заданий. Первая серия экспериментальных заданий была направлена на выявление особенностей символизации у дошкольников с ЗПР посредством образно-двигательного знака (методика Е.И.Изотовой «Эмоциональная идентификация», экспериментальные задания «Говорящие движения» и «Волшебные превращения»). Вторая серия экспериментальных заданий предполагала исследование особенностей символизации посредством образно-графического знака (задание «Гномики» - модифицированная методика Н.Я. Семаго и Е.И. Изотовой, экспериментальные задания «Двигающиеся человечки» и «Сюжетная картинка»). Целью третьей серии экспериментальных заданий было определение особенностей символизации у дошкольников с ЗПР посредством вербального

знака (задание «Назови» - модифицированная методика А.Р. Лурии, методика «Предметная классификация» в модификации М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, методика А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой «Свободные ассоциации»).

Качественные характеристики результатов выполнения экспериментальных заданий трех серий констатирующего эксперимента, их анализ позволили выделить уровни способности дошкольников к символизации посредством образно-двигательного, образно-графического и вербального знаков и дать их психологическую характеристику.

Первый уровень, протосемиотический, самый низкий уровень проявления способности дошкольников к знаково-символическому опосредствованию. Ребенок в редких случаях способен выполнять отобразительные или опознавательные действия, используя единичные, часто усеченные образно-двигательные, образно-графические или вербальные средства. Интерес к действию проявляется в непродолжительном эмоциональном оживлении. Действие замещения диффузно, в нем не просматриваются ориентировочный и контрольный компоненты. Протосемиотический уровень был выявлен у большей части детей шестого года жизни с достаточно выраженной задержкой психического развития и незначительным сроком пребывания в условиях коррекционной группы.

Второй уровень – алфавитный, может быть охарактеризован как уровень элементарного замещения. На этом уровне дошкольник при выполнении опознавательных и отобразительных действий совершает разнообразные многочисленные двигательные ориентировочные пробы, направленные на поиск нужного кинетического, графического образа или подходящих речевых средств, что свидетельствует о зарождении и формировании у него смысловых связей между образами-представлениями и знаковыми средствами. То есть знаково-символические средства выполняют в этом случае референтную функцию, обретают признаки предметной отнесенности, образной связи с предметами и явлениями окружающего мира. При этом интерес к замещающему действию еще неустойчив, а результативные пробы не получают подкрепления в виде эмоциональной оценки. Обнаруживаются незначительные различия в доступности для детей действий кодирования и декодирования информации в зависимости от вида и сложности знаково-символического средства. Около трети дошкольников с ЗПР оказались на данном уровне, большей частью это были шестилетние дети или недавно поступившие в специальный детский сад, или имеющие более выраженное отставание в развитии.

Третий уровень – синтаксический или сложного замещения. На данном уровне ребенок легко устанавливает связь между образом-представлением и знаковым средством. Образ-представление постепенно приобретает новое качество, становится обобщенным, начинает проявляться только со стороны сво-

их существенных характеристик, выполняя при этом не только референтную функцию, но и функцию обобщения. Дошкольник выполняет опознавательные и отобразительные действия на основе зрительно-двигательной ориентировки, что свидетельствует о более высоком уровне и самой знаково-символической деятельности. Кроме того, появляется контрольный компонент замещающего действия, его направленность на результат. Активное использование образно-двигательных, образно-графических, а также речевых средств, объединение их между собой в сложные синтаксические единицы подкрепляется возможностями ребенка устанавливать причинно-следственные и пространственно-временные логические связи. Интерес детей к замещающему действию достаточно устойчив. Сохраняется различная доступность для детей действий кодирования и декодирования информации в зависимости от вида знаково-символического средства. Самая значительная часть детей экспериментальной группы оказалась на данном уровне знаково-символического опосредствования, чаще это были дети седьмого года жизни с более высоким потенциалом интеллектуального развития и получающие коррекционную помощь в течение двух-трех лет.

На четвертом уровне, семиотическом, сигнификация с использованием знаково-символических средств становится все более автоматизированным действием, о чем свидетельствуют свернутые, протекающие во внутреннем плане зрительные ориентировочные реакции. И хотя внешняя эмоциональная окрашенность действия угасает, ребенок настойчиво стремится к результату действия, контролирует свою активность и осознанно использует элементарные и сложные единицы образно-двигательного и образно-графического алфавитов кодирования, которые подкрепляются и речевыми средствами. Действия кодирования и декодирования в равной степени доступны дошкольникам. Такие замещающие действия свидетельствуют о сложившихся у них образах-представлениях, которые становятся основой для осуществления логических мыслительных операций и активно актуализируются в слове. Образно-двигательные средства выполняют иногда сопровождающую функцию или наряду с образно-графическими средствами используются в специально созданных условиях игровой или продуктивной деятельности. Данный уровень был выявлен у более чем половины участников контрольной группы и в редких случаях - у детей с ЗПР.

Анализ полученных результатов констатирующего этапа исследования способности к знаково-символическому опосредствованию действительности дошкольников с задержкой психического развития с использованием разномодальных алфавитов кодирования (образно-двигательного, образно-графического и вербального) свидетельствует о недостаточном уровне сформированности у них способности к символизации. Это ведет за собой появле-

ние у детей объективных трудностей осмысления окружающего, становления в их сознании целостной, логически выстроенной картины мира. При этом проявилось положительное влияние на развитие детей систематически проводимой с ними коррекционно-развивающей работы в условиях специального детского сада. Полученные экспериментальные данные позволяют также с уверенностью говорить об имеющихся резервах в отношении оптимизации методического руководства семиотическим развитием дошкольников с задержкой психического развития.

Литература:

1. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
2. Медникова Л.С., Пекишева Е.В. Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология.- 2016.- № 6 - С.42-53.
3. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
4. Сапогова Е.Е. Развитие знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07: Москва, 1994. – 418 с.

И.Р. Клепикова, Л.С.Медникова
Санкт-Петербург

**ДИНАМИКА ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

Пространство и время – две важнейшие категории, наиболее полно отражающие сущность бытия. Пространство и время, являясь формами существования материи, объединяются в хронотопе, выразителем которого является ритм – временной и пространственный порядок, к которому стремится человек в любой его деятельности. В ритме сочетаются две стороны – временная и пространственная. В психологии ритм рассматривается как особая форма организации движения (или деятельности) во времени и пространстве [1]. Развитие пространственно-временной организации деятельности осуществляется по мере формирования ритмической способности (чувства ритма). Чувство ритма обеспечивает развитие и различных видов детской деятельности (двигательной, речевой, изобразительной, музыкальной, конструктивной) [2].

Человек оказывается вписанным в определенный пространственно-временной континуум еще до своего рождения. После рождения он начинает

активно впитывать пространственно-временные построения окружающего и отображать их в своей деятельности. Поэтому любая деятельность человека, как внешняя, так и внутренняя, организована во времени и пространстве. При этом начальная внутренняя ее форма выступает как сенсорно-перцептивная деятельность, которая понимается как деятельность ощущений и восприятий, единицей которой являются перцептивные действия. Важно подчеркнуть, что для пространственно-временной организации внешней деятельности важен факт «опоры» на ритмическую основу сенсорно-перцептивной деятельности, когда чувство ритма становится условием и средством пространственно-временной организации деятельности внешней.

У детей с умственной отсталостью и в младшем школьном возрасте отмечается несформированность ритмической способности, и, кроме того, может быть выделен ряд ее специфических особенностей, связанных с нарушением координации, точности, плавности движений на разных уровнях моторной организации (в общих, мелких и артикуляционных движениях). Это проявляется в трудностях пространственной ориентировки детей, в несформированности у них ритмической стороны речи, доходящей до выраженной аритмии, в несформированности музыкальной и изобразительной деятельности.

Несмотря на актуальность данной проблемы, отечественные исследования в этой области крайне немногочисленны. Целью одного из этапов предпринятой нами исследовательской работы выступило изучение пространственно-временной организации деятельности младших школьников с умственной отсталостью. Исследование осуществлялось на базе ГБОУ №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга. В эксперименте участвовало 20 умственно отсталых детей в возрасте 8-9 лет, учащихся первого и второго классов.

В содержание констатирующего эксперимента по выявлению особенностей пространственно-временной организации деятельности детей были включены три блока методик. Цель первого блока состояла в выявлении особенностей пространственно-временной организации двигательной активности (изучение реципрокной координации рук, динамического праксиса, способности к построению движений в воображаемом плане). Целью второго экспериментального блока было выявление особенностей пространственно-временной организации изобразительной деятельности. Анализ продуктов изобразительной деятельности детей позволил выявить особенности пространственно-временной организации их сюжетного рисования. Третий блок заданий был направлен на выявление особенностей восприятия-воспроизведения немusикальных ритмов и включал задания на восприятие-воспроизведение структур-

ных компонентов музыкального ритма: темпа (скорости следования звуков), метра (отношений акцентированных и неакцентированных звуков) и ритмического рисунка (соотношения звуков по их длительности).

Полученные экспериментальные данные позволили выявить динамику пространственно-временной организации деятельности учащихся с нарушением интеллекта от первого ко второму классу. Оказалось, что сформированность реципрокной координации движений у учеников 2 класса выше, чем у учащихся 1 класса. Показатели динамического праксиса также выше на 0,7 балла, соответственно. Способность выполнять чередующиеся воображаемые движения у второклассников выше на 0,8 балла, Движения учащихся второго класса более упорядочены, их ритмическая организация более совершенна. Лишь один ученик не смог справиться с заданиями этого блока в силу своих индивидуальных психофизиологических особенностей.

У учащихся первого класса прослеживаются заметные трудности в координации движений, переключении с одного элемента двигательной формулы на другой, отмечается наличие персевераций, нарушения плавности, ритмичности движений, заданной последовательности движений внутри серии, что дополнительно осложняется повышенной истощаемостью детей при выполнении заданий.

Эксперимент показал, что изобразительная ритмичность ко второму классу становится также более выраженной. При этом важно отметить, что действия при рисовании большей части детей были отрывочными, непродолжительными по времени, движения детской руки еще не вполне подчинялись двигательному ритму. У испытуемых 1 класса изображение не имело предметности, а двое из учеников вовсе не справились с заданием. Один из них написал заученную надпись «аквапарк приморский», а другой мальчик сказал, что любит цифры, и весь альбомный лист заполнил знакомыми изображениями цифр. Отчетливо проявилась положительная динамика изобразительной деятельности детей ко второму классу. В целом, анализ детских рисунков позволяет заключить, что зрительно-двигательная форма изобразительной ритмичности находится у детей пока еще в стадии формирования.

Полученные в эксперименте данные указывают на положительную динамику способности к восприятию-воспроизведению скорости следования звуков у детей. У учащихся первого класса движения рук хаотичны, количество хлопков не соответствует заданному. Во 2 классе также прослеживается недостаточная сформированность способности к восприятию-воспроизведению темпа следования звуков. Кроме того, ритм повтора недостаточно четкий, дви-

жения рук неупорядоченные. Способность к восприятию-воспроизведению акцентированных и неакцентированных звуков улучшается ко второму классу, однако дети продолжают испытывать значительные трудности при передаче метрической задачи. Часто ими не выделяются акцентированные доли, количество хлопков при передаче нарушается, дети неуверенно выполняют акцентированные хлопки, их акцентировка слаба. Что касается задач на восприятие-воспроизведение соотношений звуков по их длительности, то они вызвали наибольшие трудности у всех испытуемых. Дети часто не могли полностью передать ритмический рисунок, многие совсем не справились с заданием. Учащиеся и первого, и второго класса соскальзывали на аритмичное воспроизведение хлопков, часто воспроизведение ритмической задачи сводилось к повторным хлопкам, которые следовали в быстром темпе.

Экспериментальные данные свидетельствуют, что у детей с умственной отсталостью несформированность чувства ритма обнаруживается в двигательной активности, музыкальной, изобразительной деятельности, что подтверждается теми трудностями, с которыми сталкиваются умственно отсталые младшие школьники при решении экспериментальных задач всех серий эксперимента. Низкий уровень сформированности у них чувства ритма тесно связан с нарушенной произвольностью движений рук, тонких движений, с недостатками зрительно-двигательной и слухо-двигательной координации, проявляется в дефицитности и других школьно-значимых функций.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходима система коррекционно-развивающей работы, которая будет наполнена специальным содержанием, и будет осуществляться с применением особых методик, обеспечивающих формирование чувства ритма у младших школьников с нарушением интеллекта.

Литература:

1. Гаврилушкина О.П. Пространственно-временная организация деятельности как один из способов коррекционного обучения умственно отсталых детей // *Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников*. М.: Педагогика, 1989. – С.137-168.
2. Медникова Л.С. Пространственно-временная организация деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2016. – 347 с.

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНФОРМАТИКА» ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

С 1 сентября 2016 года вопросы получения образования обучающимися с умственной отсталостью регулируются Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)) [3], который учитывает психофизические особенности, возможности и особые образовательные потребности данной категории обучающихся.

С целью повышения социализации обучающихся с умственной отсталостью в учебный план примерной адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) (далее – ПрАООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)) введен такой учебный предмет, как "Информатика" [2], что обуславливает необходимость обсуждения и разработки оптимальных подходов к организации образовательной деятельности по достижению планируемых результатов.

На современном этапе развития общества информатика является важной составляющей частью образования обучающихся с умственной отсталостью, поскольку в результате изучения данного учебного курса у учащихся будут сформированы представления, знания и умения, необходимые для жизни и работы в высокотехнологичном информационном обществе.

Необходимо отметить, что специфические особенности познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью существенно затрудняют формирование у них знаний и умений. В связи с этим, процесс обучения информатике школьников с умственной отсталостью должен существенно отличаться от организации образовательной деятельности обучающихся, не имеющих интеллектуальных нарушений, по целям, задачам, содержанию, методам и средствам, планируемым результатам освоения основной образовательной программы. Необходимо учитывать современные подходы к формированию у обучающихся с умственной отсталостью знаний и умений, общие тенденции педагогики, а также данные научных исследований, апробированные экспериментальные методики по обучению умственно отсталых школьников информатике [1].

Основная цель обучения информатике учащихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) неразрывно связана с целью реализации ПрАООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и заключается в создании условий для максимального удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, обеспечивающих усвоение ими социального и культурного опыта [2].

В соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), основной задачей реализации содержания учебного предмета "Информатика" является: формирование начальных представлений о компьютерной грамотности [3]. Предметные результаты освоения учебного предмета "Информатика" должны отражать элементарные умения пользования компьютером.

Учитывая необходимость применения дифференцированного подхода в обучении информатике, предметные результаты в ПрАООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) даны по двум уровням – минимальному и достаточному [2]. Минимальный уровень является обязательным для большинства обучающихся с легкой умственной отсталостью и предполагает формирование представлений о персональном компьютере как техническом средстве, его основных устройствах и их назначении; умений выполнять элементарные действия с компьютером и другими средствами ИКТ, используя безопасные для органов зрения, нервной системы, опорно-двигательного аппарата эргономичные приёмы работы; выполнять компенсирующие физические упражнения (мини-зарядка); пользоваться компьютером для решения доступных учебных задач с простыми информационными объектами (текстами, рисунками и др.).

Обучение информатике обучающихся с умственной отсталостью должно вестись с учетом их реальных возможностей. Специальная организация учебной деятельности данной категории обучающихся в процессе обучения с учетом их психофизических особенностей, возможностей и особых образовательных потребностей способствует эффективному протеканию компенсаторных процессов и реализации потенциальных возможностей детей с умственной отсталостью. Поэтому главной специфической особенностью обучения информатике данной категории обучающихся должна являться коррекционная направленность, которая предполагает особое содержание учебного материала, а также использование специальных методов, приемов и средств обучения, способствующих ослаблению недостатков развития познавательной деятельности и всей личности умственно отсталого ребенка в целом, формирования у обуча-

ющихся базовых учебных действий. На уроках информатики должны ставиться и решаться как образовательные, воспитательные, так и коррекционно-развивающие задачи, направленные на исправление недостатков развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями, коррекцию их познавательной деятельности и личностных качеств.

Кроме того, особенностью учебного курса информатики, изучаемого обучающимися с легкой умственной отсталостью, должна являться практическая направленность, которая предполагает формирование у учащихся социальных (жизненных) компетенций, умений применять полученные знания в повседневной жизни и в профессионально-трудовой деятельности, что является важным для осуществления компетентного подхода в обучении. Система учебных заданий должна способствовать активизации познавательной деятельности умственно отсталых обучающихся, формированию у них базовых учебных действий, а также реализовывать принцип связи обучения с жизнью и имеющимся опытом детей, что позволит обучающимся самостоятельно выполнять как учебные, так и трудовые задачи.

Задача педагогов состоит в том, чтобы правильно определять на каком учебном материале информатики формировать и совершенствовать знания, умения и навыки обучающихся, и выбирать технологии, методы и средства обучения, которые обеспечат достижение планируемых результатов.

Литература:

1. Глазкова Н.Н. Обучение элементам информатики старших школьников с недоразвитием интеллекта: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Глазкова Наталья Николаевна. - Санкт-Петербург, 2007. - 22 с.
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). - М.: Просвещение, 2017. - 368 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 03 февраля 2015 г., регистрационный № 35847).

ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАДИКАЛЫ ЗАДЕРЖЕК ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

На протяжении многих лет нарушения психического развития в детском возрасте являются важной медико-психологической проблемой. Согласно данным зарубежных и отечественных исследований, ЗПР встречается у 12-20% детской популяции [12, С. 8]. Наблюдающийся рост задержек психического развития со значительными адаптационными нарушениями ставит задачи совершенствования методов психопрофилактики, комплексной психологической диагностики, форм медикаментозной, психологической коррекции и реабилитации [2, С.90]. В современной психологии накоплен достаточно объемный эмпирический материал по изучению психического развития ребенка [1, С. 64]. Несмотря на это, остаются неразрешенными многие теоретико-методологические и практические проблемы, которые имеют важное значение при изучении как нарушенного, так и нормального развития ребенка [8, С. 51].

В 1959 г. Г. Е. Сухаревой был предложен термин «задержка психического развития» (англ. *mental retardation*). В современной литературе задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся практически все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости [7, С. 10]. Патогенез ЗПР малоизучен, основным механизмом ЗПР по мнению М.С. Певзнер является нарушение созревания и функциональная недостаточность более молодых и сложных систем мозга, относящихся главным образом к лобным отделам коры больших полушарий, которые обеспечивают осуществление созидательных актов поведения и деятельности человека. ЗПР разделяют на первичную и вторичную, возникающую на фоне первичного неповрежденного головного мозга при хронических соматических заболеваниях, сопровождающихся церебральной недостаточностью [11, С. 58 – 260].

Существует множество классификаций задержек психического развития. Рассмотрим наиболее распространенные из них и применяемые в практической деятельности. Классификация К.С. Лебединской. В основе данной классификации лежит патогенетический принцип, представленный в работах Г. Е. Сухаревой, Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. 1) ЗПР конституционального происхожде-

ния (представлен гармоническим инфантилизмом, при этом характерно преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости, легкая внушаемость); 2) ЗПР соматогенного происхождения (обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза, значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус); 3) ЗПР психогенного происхождения (чаще всего наблюдается у детей, воспитывающихся в условиях эмоциональной и социальной депривации); 4) ЗПР церебрально-органического происхождения (данный тип встречается наиболее часто, обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности, связан с выраженным органическим поражением мозговых структур на ранних этапах онтогенеза) [5, С. 54-67].

Современные исследования в области психофизиологии и нейропсихологии указывают на то, что первые три формы задержек обусловлены преимущественно функциональными отклонениями в развитии мозговых структур, а в происхождении ЗПР церебрально-органического генеза имеется более грубое повреждение мозговых структур и механизмов, обеспечивающих нормальное интеллектуальное и эмоционально-личностное развитие. Данная классификация наиболее часто применяется специалистами, участвующими в работе ПМПК. ЗПР, как нозологическая номенклатурная единица, исключена из МКБ-10, и данная категория используется чаще всего в качестве обобщенной психолого-педагогической характеристики данного типа психического дизонтогенеза в терминологическом аппарате дефектологии [10, С. 59-60].

Классификация В. В. Ковалева, в основе которой, лежит патогенетический принцип, предусматривающий клинко-психопатологический анализ структуры дефекта. При этом автор рассматривает ЗПР не в качестве самостоятельной нозологической группы, а как синдром при многообразных формах дизонтогенеза. Автор выделяет следующие пограничные формы интеллектуальной недостаточности: 1) дизонтогенетические формы (недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного психического развития); 2) энцефалопатические формы (в основе лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза); 3) интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектом анализаторов и органов чувств (обусловлена действием механизма сенсорной депривации); 4) интеллектуальная недостаточность (обусловлена дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства) [3, С.523-524]. В иностранной литературе пограничная

интеллектуальная недостаточность частично описывается в рамках клинически недифференцированного синдрома «минимальность мозговой дисфункции» (ММД).

На первых годах жизни у детей чаще наблюдается дисфункция созревания двигательных и общепсихических функций. В раннем возрасте чаще встречается задержка психомоторного развития с большей выраженностью отставания психических функций. У детей старше трех лет выделяют уже более очерченные психоневрологические синдромы. Главным клиническим признаком ЗПР (по М. Ш. Вроно) являются: запаздывание развития основных психофизических функций (моторики, речи, социального поведения); эмоциональная незрелость; неравномерность развития отдельных психических функций; функциональный, обратимый характер нарушений [11, С. 259-261].

В.С. Кукушиным были выделены основные клиничко-психологические синдромы при ЗПР:

Незрелость эмоционально-волевой сферы – синдром психического инфантилизма:

- 1) преобладание игровых интересов над познавательными;
- 2) эмоциональная лабильность, конфликтность либо неадекватная гипертимия и дурашливость;
- 3) неумение контролировать свое поведение, некритичность, эгоизм;
- 4) негативное отношение к выполнению умственных заданий, нежелание подчиняться правилам.

Нарушение интеллектуальной работоспособности в связи с дисфункцией вегетососудистой регуляции – синдром церебральной астении:

- 1) повышенная утомляемость;
- 2) нарастание психической медлительности либо импульсивности; недостаточная концентрация внимания; немотивированные расстройства настроения, капризность; вялость, сонливость либо гиперактивность, ухудшение почерка;
- 3) гиперакузия, повышенная фоточувствительность, непереносимость душных помещений, головные боли;
- 4) неравномерность учебных достижений.

Энцефалопатические расстройства:

- 1) неврозоподобный синдром (страхи, тики, заикание, нарушение сна, энурез и пр.);
- 2) стойкие расстройства поведения – синдром повышенной аффективной и двигательной возбудимости; психопатоподобный синдром (эмоцио-

нальная взрывчатость в сочетании с агрессивностью; лживость, расторможенность влечений);

3) эпилептиформный синдром (судорожные припадки, специфические особенности аффективной сферы и пр.);

4) апатико-адинамический синдром (вялость, безразличие, заторможенность).

Нарушения предпосылок интеллекта:

1) недостаточность тонкой моторики рук; нарушения артикуляционной и графомоторной координаций (нарушение каллиграфии);

2) зрительно-пространственные нарушения: нестойкость графического образа цифр и букв, зеркальность и перестановки их при чтении и написании; трудности ориентации в пределах тетрадного листа;

3) нарушение звукобуквенного анализа и звуковой структуры слов;

4) трудности усвоения логико-грамматических конструкций языка, ограниченность словарного запаса;

5) нарушение зрительной, слуховой, слухоречевой памяти;

6) трудности концентрации и распределения внимания, фрагментарность восприятия [4, С. 118-133; 13, С. 259].

Мамайчук И.И. описывает следующие признаки ЗПР у детей трех лет: недоразвитие речевых функций (проявляется, как правило, в отсутствии фразовой речи, в ограничении словарного запаса, в аграмматизмах, в неправильном произношении, и трудностях речевого подражании); недоразвитие навыков самообслуживания (проявляется в неопрятности, в трудностях самостоятельного одевания, в процессе еды ребенок с ЗПР затрудняется пользоваться ложкой, салфеткой); недоразвитие познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания); недоразвитие игровой деятельности (игровая деятельность отличается примитивностью, однообразием сюжета, наблюдается замедленный темп ее развития); несформированность возрастных форм поведения. Моторные функции могут оставаться незрелыми, наблюдаются выраженные диспраксические отклонения [9, С.123-130].

Задержки психического развития преимущественно выявляются в младшем школьном возрасте [6, С. 273-288], что затрудняет осуществление эффективных психокоррекционных мероприятий. Таким образом, необходимо выявление ЗПР и на более ранних этапах онтогенеза.

Литература:

1. Алексеева А.М. Социально-психологическая адаптация и особенности интеллектуального развития детей с различными формами дизонтогенеза /

- А.М. Алексеева, М.Н. Ильина, О.Ю. Щелкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология» . – 2012. – Вып. 18. – С. 64-71.
2. Алёхин А.Н. О предмете медицинской психологии. Исторический аспект / А.Н. Алёхин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 100 – С. 87-96.
3. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1979.
4. Кукушин В.С., Бозаджиев В.Ю., Болдырева-Вараксина А.В. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014.
5. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. - М., 2006.
6. Макаров И.В. Клиническая психиатрия детского и подросткового возраста. – СПб: Наука и Техника, 2013.
7. Малофеев, Н. Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей / Н. Н. Малофеев // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под. ред. С. Г. Шевченко. - М., 2001.
8. Мамайчук И.И. Изучение особенностей развития детей в условиях дизонтогенеза / И.И. Мамайчук // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т.3, №4 – С. 50-60.
9. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2004.
10. Маршалкин А. П., Порошина Е. А. Современные подходы к диагностике различных форм задержки психического развития / А.П. Маршалкин // Специальное образование. – 2011. – № 1 – С. 57-65.
11. Скоромец А. П. Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции (обзор) / А.П. Скоромец, И. А. Крюкова, И.Л. Семичова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10 (часть 2) – С. 256-262
12. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2008.
13. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10-2. – С. 256-262.

ПРОФИЛАКТИКА ДИСКАЛЬКУЛИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дискалькулия – частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и процессов приема и переработки сенсомоторной информации и, с другой – «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики. Это специфическое нарушение обучения счёту, неспособность к вычислительным операциям, невозможность или ограниченность восприятия математических символов, трудность в пространственно-временной ориентировке. Данное нарушение может выявляться как в дошкольном возрасте, так и в школьном, но достаточное распространение оно получило именно среди младших школьников, особенно в ряду детей с задержкой психического развития (ЗПР), и этим обуславливается актуальность данной темы [1].

Нами была проведена диагностика младших школьников на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы (VII вида) № 522 Адмиралтейского района города Санкт-Петербурга. Целью данной диагностики являлось выявление предрасположенности к тем или иным видам дискалькулии, а именно: вербальной, дислексической, операциональной, графической, практогностической дискалькулии и их профилактики.

Нередко данное нарушение обучаемости игнорируется как учителями, так и родителями, однако первоклассники с данными недостатками нуждаются в специальном обучении, которое должно проводиться по аналогии обучения детей с дислексией и дисграфией. Поэтому очень важна ранняя диагностика и профилактика нарушений счётных операций у детей, так как успешное овладение счётными операциями является одним из необходимых условий школьной успеваемости и социальной адаптации.

Дискалькулия может существовать как изолированное расстройство или входить в структуру других нарушений школьных навыков, как у детей обследуемой нами группы первого класса. Школьников с ЗПР характеризуются особенностями развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы: снижением внимания и работоспособности, недостаточностью знаний об окружающем ми-

ре, снижением памяти, замедленностью процессов приема и переработки сенсорной информации, недоразвитием речи, незрелостью мышления, низкой познавательной активностью, эмоционально-волевой незрелостью.

С целью выявления предрасположенности к дискалькулии было проведено обследование 10 обучающихся первых классов с заключением: ЗПР, ТНР, ОНР II и III уровня речевого развития. В результате диагностики было выявлено, что все респонденты имеют предрасположенность к смешанным формам дискалькулии: 50% обследуемых младших школьников – предрасположены к смешанной дискалькулии: операциональной с элементами вербальной, дислексической, практогностической и графической; у 40% отмечается предрасположенность к смешанной дискалькулии: операциональной с элементами вербальной, практогностической и графической, у 10% – предрасположенность к смешанной дискалькулии: вербальной, с элементами графической и практогностической.

Из существующих методик исследования, направленных на выявление дискалькулии были отобраны методические задания, которые с наибольшей полнотой раскрывают уровень развития свойств и видов внимания, процессов восприятия, мнестических процессов и мыслительных операций, а также уровня сформированности математического словаря.

Репрезентативными заданиями для выявления предрасположенности к *вербальной дискалькулии* у младших школьников являются следующие задания: «Определение правильности временных конструкций», «Определение времени по часам». Результаты выполнения задания обучающимися: два школьника допустили ошибку только при определении времени по часам, где часы показывают не полный час. У восьми детей отмечались ошибки в виде непонимания произнесённых исследователем фраз, связанных с временами года, например "Лето приходит после осени. Правильно ли я сказала?". Несколько детей не смогли определить даже полный час, например, по будильнику, который показывал ровно восемь часов. Отмечен медленный темп выполнения задания, низкий уровень аналитико-синтетической деятельности и способности к программированию и последовательной деятельности. При выполнении задания некоторые дети нуждались в помощи указания на ошибку, но могли сами исправить её.

Репрезентативными заданиями для выявления предрасположенности к *дислексической дискалькулии* являются: «Группировка геометрических фигур» - при проведении классификации фигур шестеро детей основывались лишь на двух признаках (цвет и величина, цвет и форма). У остальных респондентов

был задействован лишь один признак дифференциации. У большинства детей отмечалось неустойчивое внимание при выполнении задания, трудности в вербализации названий геометрических фигур, названий признаков, по которым осуществлялась группировка. «Узнавание цифр, наложенных друг на друга» - данное задание не вызвало проблем.

Для выявления предрасположенности к операциональной дискалькулии предлагались задания - «Задача про цветы» (методика А.В. Белошистой); «Состав числа». У четырех человек не сформировано понимание состава числа; им не удалось понять, как должно выглядеть условие задачи и звучать вопрос. Остальные шесть школьников вполне успешно справились с заданием с незначительными ошибками в назывании чисел, которые больше или меньше заданного числа. Большинство детей могли назвать число, используя правила образования числа и ориентируясь в составе числа, выполнить словесный отчет о выполненном задании. Только двое обучающихся предложили все четыре варианта задачи и решили их.

Репрезентативными заданиями для выявления предрасположенности к графической дискалькулии у младших школьников являются: «Выбери нужную задачу»; «Дорисовывание незаконченных контуров геометрических фигур (треугольников, кругов)». Никто из респондентов не получил за эти задания высокий балл, однако можно выделить двоих учащихся, которым удалось выполнить задание с дорисовыванием незаконченных контуров фигур, лишь незначительно нарушая симметричность рисунка. Что касается другого задания, практически все дети уточняли понятие "задача на построение", выбирали задачу верно, решали её с помощью экспериментатора, но объяснить свой выбор и решение не могли. Такого рода ошибки связаны с неумением сравнивать математические задания между собой, с непониманием данной математической терминологии.

Для выявления предрасположенности к практогностической дискалькулии предлагались следующие задания: «Соседи числа» и «Математическое сито». Только у четырех детей сформировано представление о составе числа, обучающиеся могли объяснить свой выбор при выполнении задания с карточками, допускали лишь единичные ошибки, которые самостоятельно исправляли. Другая часть респондентов – выполняла бесцельные манипуляции с цифрами, отмечались стойкие ошибки, которые не исправлялись даже при многократном повторении инструкции. Это говорит о неумении обобщать представления о числах, о неумении использовать имеющиеся знания в стандартных

учебных ситуациях, о низком уровне сформированности аналитико-синтетической деятельности [1].

Полученные результаты исследования позволили нам подтвердить необходимость проведения коррекционной работы с данной категорией обучающихся, направленной на профилактику дискалькулии. Описанные факторы риска предрасположенности к тому или иному виду дискалькулии позволили определить направления коррекционной работы.

Механизмом нарушения формирования математических представлений, приводящим к предрасположенности к *практогностической дискалькулии*, является несформированность зрительно-слухо-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, чувства ритма, несформированность принципа счета, что проявляется в расстройствах системы счисления конкретных и наглядных предметов (символов). В связи с этим были определены *задачи коррекционной работы* по профилактике *практогностической дискалькулии*, осуществляемые на коррекционных занятиях: формирование представлений об образе предмета и его символическом изображении; умения называть итог счета, соотносить его с количеством пальцев; развитие зрительно-двигательной координации, ручной моторики, чувства ритма, целенаправленного поведения и организации деятельности счета; развитие и понимание операции сохранения – «консервации», операции сериации и классификации; развитие сенсорно-перцептивной и аналитико-синтетической деятельности; зрительно-слухо-двигательной связи; пространственной и временной ориентировки; формирование словесного обозначения системы счисления; использование в активной речи математической терминологии, относящейся к количественным представлениям; закрепление понятия «множество».

В качестве механизмов возникновения *графической дискалькулии* выделяются: несформированность зрительно-пространственных функций, развитие патологической инертности в формировании двигательных стереотипов, что проявляется в нарушении целостного восприятия объектов, в нарушении записи математических знаков (математических символов) и воспроизведении геометрических фигур; не вырабатываются двигательные формулы цифр, математических знаков. В связи с этим были определены *задачи коррекционной работы* по профилактике *графической дискалькулии*: развитие восприятия пространства, умения ориентироваться в схеме тела, в пространстве и на плоскости; формирование представлений об образе предмета и его символическом изображении; развитие умения пользоваться математической символикой; развитие зрительно-слухо-моторной координации и ручной моторики; развитие

психических операций: зрительного и слухового восприятия, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, сериации; развитие умения пользоваться в активной речи математической терминологией, относящейся к пространственным представлениям (предлоги, наречия и другие части речи, обобщенно отражающие знания о предметно-пространственном окружении); формирование и развитие письменной речи.

Механизмом нарушения формирования математических представлений, приводящего к предрасположенности к *вербальной дискалькулии*, является нарушение понимания и употребления сложных логико-грамматических конструкций (трудности в понимании речевой стороны правила, примера, задачи, в основном – отдельных грамматических конструкций), что проявляется в нарушении смысловой, структурной переработки информации, словесного обозначения математических понятий. Дефекты моторной стороны речи вызывают трудности даже при простом назывании чисел, особенно чисел, начинающихся с оппозиционных звуков. Были определены *задачи коррекционной работы* по профилактике вербальной дискалькулии: развитие сенсорных представлений; формирование сукцессивных, симультанных процессов; развитие психических операций: слухового и зрительного восприятия, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, сериации; стимулирование экспрессивной речи, актуализация потенциальных речевых возможностей; расширение и уточнение словарного запаса; вербализация элементарных математических понятий; развитие представлений об антонимии и синонимии; дифференциация речевых обозначений временных, пространственных отношений с помощью предлогов и наречий; развитие понимания и употребление сложных логико-грамматических конструкций, сложноподчиненных предложений, развитие связной речи; активизация познавательной деятельности, формирование умения наблюдать, доказывать, рассуждать.

Факторами предрасположенности к *дислексической дискалькулии*, являются оптические и оптико-пространственные расстройства, что проявляется в нарушении чтения математических знаков, связанных с нарушением дифференциации восприятия оптической структуры числа. В связи с этим были определены *задачи коррекционной работы* по профилактике дислексической дискалькулии: закрепление зрительного образа математических знаков, геометрических фигур; развитие восприятия цвета, формы, величины, количественных представлений; формирование умения пользоваться математической символикой, соответствующей возрасту и программному содержанию; развитие зрительной памяти, аналитико-синтетической деятельности; пространственной и

временной ориентировки; формирование понимания математических знаков и отражение этого понимания в речевой (письменной) деятельности; формирование языкового анализа и синтеза; развитие техники чтения.

Факторами риска предрасположенности к *операциональной дискалькулии*, является распад программ умственных действий, которые утрачивают такие свойства, как избирательность и целенаправленность, что проявляется в неумении выполнять математические действия в несколько операций, в невозможности удерживать промежуточную информацию и конечный вопрос задачи; в несформированности лексико-грамматического строя речи (трудности в понимании речевой стороны задачи, в основном – отдельных грамматических конструкций; непонимание соотношения грамматических формулировок с определенными математическими операциями). Были определены *задачи коррекционной работы* по профилактике операциональной дискалькулии: закрепление понятия «арифметическое действие»; развитие умения анализировать, решать, комментировать решение арифметической задачи; развитие счетной деятельности, умения выполнять действия сложения и вычитания; развитие умения пользоваться математической символикой; развитие слухового, зрительного восприятия и памяти; развитие аналитико-синтетической деятельности; развитие лексико-грамматического строя речи и умения использовать в активной речи математическую терминологию, относящуюся к количественным представлениям; развитие антонимического словаря, пространственно-временных, величинных представлений; речемыслительных операций и связной речи.

В результате обучающего эксперимента положительные результаты выполнения наиболее значимых заданий увеличились вдвое. Таким образом, экспериментальное обучение содержит значительные потенциальные возможности снижения риска предрасположенности к дискалькулии у младших школьников с ЗПР.

Литература:

1. Кондратьева С.Ю. Коррекционно-развивающая работа по профилактике дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. – 2017. – № 6. – С. 26-38.

ХАРАКТЕР ОШИБОК В ПИСЬМЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В настоящее время одной из актуальных и важных проблем в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья остается обучение и всесторонне развитие детей в общеобразовательных организациях. Осуществляя основные задачи обучения детей с нарушениями интеллекта, учителя сталкиваются с низкой успеваемостью обучающихся, снижением уровня продуктивности и оптимизации знаний. Это обусловлено прежде всего недоразвитием познавательной деятельности детей.

Д. Н. Исаев описывает умственную отсталость как совокупность различных по этиологии наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта [3].

Г. Е. Сухарева выделила две закономерности, которые характерны для умственной отсталости. Тотальность нервно-психического недоразвития и его иерархичность. Тотальность говорит о нарушении всех нервно-психических функций, что проявляется в незрелости сенсомоторной и эмоциональной сфер, высших психических функций. Иерархичность заключается в неравномерном поражении операций. Менее нарушенными оказываются базальные функции [цит. по В. В. Лебединскому, 5: 40].

Дети с умственной отсталостью на протяжении длительного времени изучались педагогами, врачами и другими специалистами. На основании этого складывались различные клинико-психолого-педагогические характеристики детей данной категории.

В. Г. Петрова отмечала, что умственная отсталость влечет за собой неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Благодаря наблюдениям и экспериментальным исследованиям установлено, что одни психические процессы оказываются у ребенка с нарушением интеллекта несформированными более резко, другие — остаются относительно сохранными. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личностной сфере [6].

А. С. Тиганов, ссылаясь на труды отечественных исследователей, замечает, что дети с интеллектуальной недостаточностью по мере взросления проявляют незрелость отвлеченного мышления, слабость предпосылок интеллекта, а

именно внимания, памяти и психической работоспособности. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др. отмечали, что также медленно формируются ощущения и восприятие [цит. по А. С. Тиганову, 8: 124].

В работе В. И. Лубовского находят отражения факты о недостаточности и замедлении развития зрительных, слуховых, кинестетических и других процессов восприятия, что способствует нарушению ориентировки умственно отсталых детей в окружающей среде, а также препятствует установлению полных и адекватных связей и отношений между объектами реального мира [10].

Особенности психического развития существенно нарушают процесс овладения такой сложной функцией, какой является речевая функция. Так, снижение аналитико-синтетической деятельности приводит к нарушению фонематического восприятия, сложной психической деятельности по дифференциации звуков речи. Расстройства познавательной деятельности детерминируют трудности усвоения семантической стороны языка, что проявляется в нарушении усвоения сложных по семантике слов, семантически сложных грамматических форм. В связи с недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у таких детей с большим трудом формируются все языковые обобщения. Дефицитарность сенсомоторного уровня речи проявляется в разнообразных нарушениях фонетической стороны речи.

Таким образом, расстройства речи у детей с интеллектуальными нарушениями носят системный характер, затрагивая все компоненты речевой функциональной системы.

В большинстве случаев у детей данной категории наблюдается нарушение как устной, так и письменной речи.

Результатом несовершенства базовых функций, обеспечивающих процесс письма, являются многочисленные ошибки в письме у обучающихся с нарушениями интеллекта, диагностируемые как дисграфия. Характеризуя проявления нарушений письма у обучающихся с нарушениями интеллекта можно выделить наиболее типичные ошибки в письме у детей. Так, при нарушении зрительного гнозиса и мнезиса, оптико-пространственных представлений часто отмечается нарушение написания графически сходных букв, отличающихся как количеством элементов, так и пространственным их расположением. Дети испытывают сложности при переводе звука в букву, печатной графемы в письменную.

Замены рукописных букв проявляются не только в написании букв графически сходных, но и соответствующих фонетически близким звукам. Имеющиеся дефекты звукопроизношения переносятся на письмо в виде замен и пропусков букв, соответствующих заменам и отсутствию в устной речи (особенно часто, если ребенок в процессе письма опирается на проговаривание).

Трудности звукобуквенного анализа и синтеза обуславливают возникновение искажений звукобуквенной структуры слова в виде перестановок, пропусков, добавлений, персевераций, контаминаций букв и слогов, особенно в словах сложной слоговой структуры, со стечением согласных звуков. Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется и в анализе структуры предложения, что выражается в искажении их структуры по типу раздельного написания слова, слитного написания (особенно предлогов со словами), контаминаций слов, не умения обозначить на письме границы предложения. Нечеткость морфологических представлений обуславливает большое количество аграмматизмов, проявляющихся в искажении флексий, префиксов, суффиксов.

У детей данной категории можно проследить зависимость между количеством, комбинаторностью проявлений ошибок и видом письма. Так, количество ошибок значительно возрастает в диктанте по сравнению со списыванием, так как диктант является наиболее сложным видом письма, предусматривающим включение речеслухового, речедвигательного, речезрительного анализаторов. Максимальное их количество наблюдается в самостоятельном письме, вследствие нарушения формирования самоконтроля и неполноценной саморегуляции деятельности, в том числе и при письме. Это отражается на количестве и видах ошибок при письме: к концу работы количество ошибок увеличивается, и они более вариативны по проявлениям.

Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что отличает их от ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладении письмом. Такие ошибки являются более многочисленными и повторяющимися долгое время.

Таким образом, характер ошибок в письме у обучающихся с интеллектуальными нарушениями носит постоянный характер и зависит от сложности вида деятельности. Чем больше когнитивных, мнестических, гностических функций требуется для выполнения задания, тем сложнее протекает процесс в высшей нервной деятельности ребенка, что обусловлено органической природой нарушения мозговых структур.

Литература:

1. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб: Речь, 2003. – 391 с.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие – М.: Издательство Московского университета, 1985.
3. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
4. Руководство по психиатрии: В 2-х т. Т.2 / А. С. Тиганов, А. В. Снежневский, Д. Д. Орловская и др.; Под ред. А. С. Тиганова. – М.: Медицина, 1999. – 784 с.
5. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В настоящее время педагогические коллективы дошкольных учреждений интенсивно внедряют в работу инновационные технологии, выбирая методы и формы организации работы с детьми, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования. Стандарт подразумевает всестороннее сотрудничество детей и взрослых, которое происходит с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

При организации образовательной деятельности педагогами нашего дошкольного учреждения широко используются следующие педагогические технологии:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии проектной деятельности;
- технология исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные технологии;
- личностно-ориентированные технологии;
- игровые технологии;
- технологии сотрудничества;
- технологии развивающего обучения;
- технологии безопасности жизнедеятельности.

Цель здоровьесберегающих технологий - обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни.

Учитывая, что мы работаем с детьми с ОВЗ, которым необходимо уделять повышенное внимание в вопросах сохранения и укрепления здоровья, в своей педагогической деятельности мы выбрали следующие виды здоровьесберегающих технологий:

1. Физкультурно-оздоровительные (дорожки здоровья, детские спортивные тренажеры, комплексы коррекционных гимнастик, нестандартное спортивное оборудование).

2. Обучение здоровому образу жизни (коммуникативные игры, упражнения развивающего характера по приобщению детей к ЗОЖ).

3. Обеспечение социально-психологического благополучия ребенка.

4. Здоровьесбережение и здоровьеобогащение педагогов. В нашем образовательном учреждении не только дети, но и взрослые ведут активную культурно-досуговую деятельность. Эта технология направлена на развитие культуры здоровья педагогов, в том числе культуры профессионального здоровья, на развитие потребности к здоровому образу жизни.

Педагогам, освоившим эту **технологию**, становится легче и интереснее работать, поскольку исчезает проблема учебной дисциплины и происходит раскрепощение педагога, открывается простор для его педагогического творчества.

Внедряя в педагогическую практику **технология проектной деятельности, обращаем** внимание на всестороннее развитие личности воспитанника и преследуем следующие цели: выявление талантливых детей; активизацию воспитательного процесса; формирование у воспитанников интереса к исследовательскому поиску; формирование навыков публичного выступления. Педагоги, активно использующие проектную технологию в воспитании и обучении дошкольников, единодушно отмечают, что организованная по ней жизнедеятельность в детском саду позволяет лучше узнать воспитанников, проникнуть во внутренний мир ребенка. Данная образовательная технология реализуется в виде драматизаций и инсценировок сказок, организации сюжетно-ролевых игр, различных праздниках и развлечениях.

Технология сотрудничества реализует принцип демократизации дошкольного образования, равенство в отношениях педагога с ребенком, партнерство в системе взаимоотношений «Взрослый - ребенок». Эта технология позволяет осуществлять педагогический процесс в соответствии с интересами каждого ребенка, ненавязчиво, не давя, а быть всегда рядом с ребенком, помогать ему. Педагог, дети и родители вместе создают условия развивающей среды, изготавливают пособия, игрушки, подарки к праздникам. Совместно планируют разнообразную творческую деятельность (игры, труд, концерты, праздники, развлечения).

Технология развивающего обучения направлена на взаимодействие педагога и детей в поиске различных способов решения проблемных ситуаций. Развивающие игры и упражнения помогают направить внимание детей на сравнение, анализ, синтез, задания творческого типа с одновременной активизацией мышления и **воображения** позволяют повышать творческую и познавательную деятельность детей.

Информационно-коммуникационные технологии.

Мир, в котором развивается современный ребенок, коренным образом отличается от мира, в котором выросли его родители. Это предъявляет каче-

ственно новые требования к дошкольному воспитанию как первому звену непрерывного образования: образования с использованием современных информационных технологий (компьютер, интерактивная доска, планшет, презентации и др.). Данная технология реализуется при подборе иллюстративного материала к занятиям, для оформления стендов, группы, кабинетов, при оформлении групповой документации, отчетов, при создании презентаций для повышения эффективности образовательных занятий с детьми и педагогической компетенции у родителей в процессе проведения родительских собраний.

Технологии личностно-ориентированного обучения способствуют развитию личности ребенка. Здесь нами широко **используется** интегрированное построение занятий. А это в свою очередь дает детям возможность развивать коммуникативные умения, творческие способности, умение высказывать свои мысли, делиться впечатлениями, развивать познавательный интерес и активность.

Игровые технологии являются ведущими в дошкольном возрасте, они наиболее эффективно решают задачи социально - личностного развития дошкольников. Поэтому, применяя их в своей работе, мы особое внимание уделяем созданию условий и планированию творческих игр с постепенным усложнением задач согласно возрасту и развитию игровых умений детей.

Наши педагоги используют разнообразные формы проведения игры: игры – путешествия, конкурсы, викторины, игры – развлечения, сюжетно – ролевые игры, игры - фантазии и импровизации. Игровое партнерство с детьми позволяет нам развивать лидерские качества у застенчивых и неуверенных в себе детей, а детям с завышенной самооценкой - научиться договариваться и брать на себя второстепенные роли.

Хочется отметить, что использование педагогических технологий в нашей работе значительно повысило качество обучения и воспитания детей с ОВЗ. Педагоги нашего детского сада стремятся к организации полноценного и интересного совместного досуга для детей с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи, обеспечивая их интеллектуальное и духовное развитие, создавая атмосферу доброты и внимания. Радость, полученная от праздника, поднимает жизненный тонус, создает положительный эмоциональный настрой, что немаловажно в повседневной жизни детей данной категории. Чаще стали применяться нетрадиционные формы организации совместной досуговой деятельности. Благодаря совместным мероприятиям развитие коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха выходит на более высокий уровень, слышащие дети стали больше понимать о специфике общения с детьми с нарушением слуха. Интересно, что и родители детей приветствуют организацию сов-

местного досуга и с благодарностью отзываются о педагогах, которые непосредственно работают с их детьми.

Таким образом, современные педагогические технологии способствуют более успешной социо-культурной адаптации детей с ОВЗ и в дальнейшем гарантируют успешное обучение в школе.

Литература:

1. Хабарова Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. - СПб.: Изд-во «Детство-пресс», 2011.
2. Белошистая А.В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребенка дошкольного возраста // Педагогические технологии. - 2010. - № 2.
3. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. - М.: НИИ школьных технологий, 2005.

Е.А. Гайдукевич
Санкт-Петербург

**СТЕПЕНЬ ТЯЖЕСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ
ДЕФЕКТА ПОДРОСТКОВ С ДЦП**

Анализ психологических исследований в области самосознания лиц с ОВЗ свидетельствует о том, что генезис самосознания и «кристаллизация» внутри него внутренней картины дефекта (ВКД) у детей с разной структурой дефекта имеет принципиально сходные механизмы (не отменяя при этом онтогенетического своеобразия ВКД отдельных нозологических групп детей с ОВЗ). К существенным факторам и условиям формирования ВКД лиц с ОВЗ исследователи (Калягин В.А., Овчинникова Т.С., Мамайчук И.И., Литвак А.Г., Сорокин В.М., Терентьева Н.П., Нудельман М.М., Столярова П.П., Кожалиева Ч.Б. и др.) относят: время возникновения и структуру дефекта, особенности личности индивида (в том числе, ее защитные механизмы), а также совокупность социальных условий его развития.

Сосредоточивая свой научный интерес на проблеме ВКД учащихся с детским церебральным параличом, мы обнаружили дефицит научных сведений о влиянии на ее формирование такого, на наш взгляд, немаловажного фактора, как степень тяжести двигательного дефекта. Это подтолкнуло нас к осуществлению экспериментально-исследовательской работы в данной области. Нами было осуществлено эмпирическое исследование личностной реакции на дефект подростков с ДЦП разной степени тяжести. По степени тяжести нарушений

движения и сформированности двигательных навыков (в первую очередь ходьбы и навыков самообслуживания) различают, как известно, тяжелую, среднюю и легкую степени ДЦП. Учащимся с тяжелой степенью ДЦП при передвижении требуется помощь взрослых, самостоятельное передвижение возможно только при использовании ими вспомогательных средств. Манипулятивная активность рук учащихся этой группы значительно затруднена, навыками самообслуживания они владеют частично. При средней степени поражения двигательной функции, школьники передвигаются самостоятельно, достаточно устойчиво, но на ограниченное расстояние. У подростков этой группы часто наблюдаются патологические позы, дефектная осанка, для них свойственны нарушения координации и равновесия, трудности осуществления тонких дифференцированных движений. Они владеют навыками самообслуживания, но эти навыки и умения недостаточно автоматизированы. Подростки, имеющие легкую степень нарушения моторной сферы, передвигаются самостоятельно, однако их походка остается несколько дефектной, кроме того, моторные нарушения проявляются в неловкости, замедленности темпа и ограниченности объема движений конечностей, нарушении координации. Такие учащиеся в достаточной степени владеют навыками самообслуживания, но многие движения при этом выполняют неточно (Бабенкова, 1981; Шипицына, Мамайчук, 2004).

Осуществленное нами экспериментальное изучение личностной реакции подростков с ДЦП на имеющийся дефект выявило у них признаки следующих типов ВКД: астенического (чрезмерная фиксированность сознания подростков на имеющемся нарушении, сопровождающаяся чрезмерно острым эмоциональным переживанием моторной недостаточности, что приводит к пассивной жизненной позиции), компенсаторного (четкое и адекватное представление о собственном дефекте при достаточно спокойной эмоциональной реакции на сам факт его существования, определяющее активность жизненной позиции учащихся, стремление преодолеть имеющиеся проблемы), астенокомпенсаторного (смешанный характер данного типа ВКД проявляется в сочетании выраженных негативных эмоциональных переживаний по поводу имеющих моторных недостатков с достаточно высокой деятельностной активностью подростков по их преодолению), гипрекомпенсаторного (демонстративное отрицание двигательного дефекта, стремление подчеркнуть его незначительность, сочетающееся с наличием внутренних переживаний, проявляющихся перепадами настроения и контрастностью поведения) и ВКД по типу вытеснения (обусловлена выраженным действием механизмов психологических защит вытеснения и отрицания, приводящих к игнорированию самого факта

наличия двигательного дефекта, к отсутствию переживаний по его поводу и к нереалистичному восприятию учащимися перспектив собственного развития).

Нами было рассмотрено процентное соотношение встречающихся типов ВКД у подростков с разными степенями тяжести ДЦП, которое позволило проследить корреляцию влияния фактора степени тяжести моторной недостаточности на формирование ВКД таких учащихся. Анализ количественных данных показал, что астенический тип ВКД чаще всего встречается при легкой степени ДЦП (37%) и в меньшей степени (по 28%) при средней и тяжелой. Астенокомпенсаторный тип ВКД преобладает при средней степени ДЦП (21%) и меньше всего выражен при тяжелой (15%). Частота встречаемости компенсаторного типа ВКД уменьшается по мере утяжеления двигательного дефекта с 27% при легкой степени до 15% при тяжелой. Обратная тенденция наблюдается при гиперкомпенсаторном типе ВКД: чем тяжелее дефект, тем чаще встречается данный тип ВКД (24% - тяжелая степень, 21% –средняя, 18% – легкая). Последняя тенденция особенно выражена при ВКД по типу вытеснения: при легкой моторной недостаточности данный тип личностной реакции на дефект не встречается вообще, а по мере утяжеления дефекта, его процентное соотношение возрастает (средняя ст. - 12%, тяжелая ст. - 18%).

Таким образом, пытаясь ответить на вопрос о том, влияет ли фактор степени тяжести ДЦП, на формирование типа ВКД подростков, мы, на основе экспериментальных данных, установили, что, по мере утяжеления двигательного дефекта, повышается вероятность формирования ВКД по типу вытеснения, а также гиперкомпенсаторного типа ВКД. Обратная тенденция наблюдается при формировании компенсаторного типа ВКД: вероятность его возникновения уменьшается при утяжелении моторной недостаточности. В этой связи полученные данные позволяют утверждать, что степень тяжести двигательного дефекта является одним из важнейших факторов формирования ВКД.

Литература:

1. Гайдукевич Е.А. Верификация типов внутренней картины дефекта у подростков с ОВЗ // Праздник и повседневность в жизни особого ребенка: Материалы XXIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство: Праздник и повседневность». – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 219-221.
2. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2004. -368 с.

ПРИЁМЫ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка является необходимым условием для реализации концепции «экологии детства». Включение детей с РАС в группы комбинированной направленности требует соблюдения принципов профессионально-делового партнёрства участников системы образования, динамического характера педагогической диагностики, учёта индивидуальных особенностей и уровня семиотического развития ребёнка [2].

Как известно, основными признаками расстройства аутистического спектра (РАС) являются трудности с социальным взаимодействием, проблемы с использованием речи, а также ограниченность интересов и повторяющееся поведение. Большинство детей с расстройством аутистического спектра визуальную информацию воспринимают лучше, чем устную речь. Под визуальной поддержкой понимается использование картинок или других наглядных предметов для того, чтобы сообщить какую-то информацию ребёнку, которому трудно понимать и использовать речь [1,3, 4].

В процессе коррекционной работы с детьми с РАС нами замечено, что использование визуальной поддержки облегчает «неговорящему» ребёнку нахождение способа донести до окружающих свои потребности; объяснение ребёнку с РАС, какого поведения от него ожидают; повышение мотивации во время занятий и скорости выполнения заданий; следование режиму и расписанию, делает распорядок дня и окружающую обстановку более конкретными и понятными; снижает тревожность. Выбор системы альтернативной коммуникации зависит от уровня развития и индивидуальных потребностей семьи и ребёнка. Визуальная поддержка детей с РАС в группах комбинированной направленности используется: как средство альтернативной коммуникации; как средство повышения мотивации к обучению; как механизм, облегчающий соблюдение правил; как визуальное расписание.

Визуальная поддержка как средство альтернативной коммуникации для детей с РАС в группах комбинированной направленности может быть представлена в виде карточек PECS, коммуникативных досок, коммуникативных

планшетов, скриптов. Введение альтернативной коммуникации в виде карточек PECS помогает ребенку выразить свои потребности, желания, социально-приемлемым способом отказаться от чего-то неприятного. Все это приводит к значительному снижению тревожности ребенка и уменьшению количества нежелательного поведения. Карточки PECS крепятся на планшетке при помощи липучек или магнитов. Коммуникативные доски используются по такому же принципу, но все основные слова находятся на одной планшетке. Ребенку не нужно каждый раз крепить нужные карточки, он находит их на своей коммуникативной доске и указательным жестом выстраивает предложение. Коммуникативные планшеты позволяют сильно увеличить словарный запас ребенка, также каждое нажатие кнопки визуального стимула сопровождается звуковой записью. Высоко функционирующие дети с РАС, хорошо владеющие навыками чтения с целью коммуникации могут использовать скрипты, представляющие собой полоски с написанными словами или готовыми фразами, которые могут помочь ребенку начинать или поддерживать беседу [3].

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра мы часто сталкиваемся с проявлениями нежелательного поведения. При этом вербальные инструкции взрослого зачастую подкрепляют и усиливают нежелательное поведение ребенка. В таких случаях на помощь приходит визуальная поддержка в виде правил. Вербальная инструкция заменяется символом, который помогает объяснить ребенку, как правильно вести себя в той или иной ситуации. На картинке при этом изображен пример правильного поведения, призванного заменить нежелательное поведение ребенка. Правила должны находиться в поле зрения ребенка и должны быть доступны его пониманию. При обучении детей с РАС нами часто используются поощрения, которые позволяют добиться необходимых результатов в освоении академических навыков или правил поведения. На основе индивидуального подхода создается «Меню поощрений» (планшетка с изображениями предпочитаемых ребенком предметов или занятий). Перед выполнением задания ребенку предлагается «меню поощрений» и он выбирает, за какой приз будет работать. На начальных этапах обучения детей с РАС используется карточка «Сначала-потом». Как правило, в поле «Сначала» прикрепляется карточка, изображающая задание, а в поле «Потом» прикрепляется карточка, изображающая мотивационный стимул. Это помогает в доступной форме объяснить ребенку, что от него требуется, чтобы получить желаемый предмет. Стимул должен быть предоставлен ребенку сразу после успешного выполнения задания. С целью подкрепления желательного поведе-

ния возможен переход к жетонной системе. Использование жетонов позволяет отсрочить получение поощрения и продлить время желательного поведения. Использование визуального расписания позволяет повысить самостоятельность, снизить уровень тревожности, избежать нежелательного поведения ребенка. По мере выполнения последовательности ребенок снимает карточку или зачеркивает слово, обозначающее выполненное действие. Это помогает ему понять, что будет происходить дальше, и перейти к следующему занятию без поддержки со стороны взрослого. Расписание ребенка должно содержать не только режимные моменты, но и приятные, например игру или поощрение. Использование визуальных стратегий определяется конкретной потребностью, они не зависят от возраста ребёнка. Важно помнить, что визуальная поддержка помогает не только ребенку с РАС общаться с нами, но и нам общаться с ним.

Литература:

1. Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении // Современная зарубежная психология. - 2012. - № 2. - С.5 -16.
2. Лебедева И.Н., Митрачкова М.В., Юрченко Т.И., Голуб Я.В. Педагогическая диагностика достижений (с компьютерной программой «Ёлочка») / Под общей редакцией Л.Б. Баряевой, И.Н. Лебедевой. – СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2017.
3. Линда Ходждон / Linda Hodgdon Когда нужно использовать визуальную поддержку при аутизме? [Электронный ресурс]: Как визуальная поддержка может облегчить жизнь при аутизме // Официальный сайт фонда «Выход» URL: <http://outfund.ru/vizualnaya-podderzhka-pri-autizme/> дата обращения 26.02.18.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баянская Е.Р., Либлинг М.М. - М.: Теревинф, 1997.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Процесс овладения ребенком родным языком – это последовательное освоение всех отношений (синтагматических и парадигматических), которыми лексические единицы связаны между собой. Средствами этой деятельности являются языковые знаки (морфемы, слова, предложения), которые обобщенно отражают действительность и при помощи которых в языке осуществляются процессы словоизменения, словообразования, оформляются связи слов в словосочетаниях и предложениях.

В усвоении грамматического строя речи детьми наблюдается закономерность: сначала усваиваются все наиболее типичные, продуктивные формы в области словоизменения и словообразования. По мере развития ребенок «переходит» от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого формального выражения грамматического значения к более сложному.

Усвоение на неосознанном уровне и правильное использование в речи различных грамматических форм ребенком дошкольного возраста является необходимой предпосылкой осознанного овладения морфологической системой языка в процессе школьного обучения. У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) процесс формирования морфологических обобщений имеет ряд специфических особенностей.

А.А. Леонтьев [2] отмечает, что ребенок в процессе усвоения грамматического строя речи не просто копирует или случайным образом генерирует речевые высказывания, опираясь на речь взрослых, а решает определенную коммуникативную задачу. Развитие речевого общения и является основным механизмом усвоения языковых норм. Многие исследователи указывают на то, что у дошкольников с ОНР коммуникативные навыки развиты недостаточно.

В основе овладения грамматическим строем речи лежит «интуитивный анализ» слышимой ребенком речи, на основе которого формируются языковые обобщения, происходит их генерализация. Для того чтобы «генерализовать» языковые явления, ребенку необходимо научиться вычленять соответствующие морфемы и соотносить образ звучащих формообразующих элементов с образом реального предмета (признака, действия), т.е. морфема должна приобрести значение, стать, по утверждению А.М. Шахнаровича [4], мотивированной. Формируется это значение постепенно: сначала происходит ориентирование в звуковой форме слова и установление единого звукокомплекса для нескольких

слов; затем соединение его с означаемым в действительности и, наконец, установление связи между формальным значением и означаемым.

В исследованиях Ф.А. Сохина [3] охарактеризована последовательность овладения ребенком грамматическими явлениями языка. Первоначально устанавливается стереотип, затем происходит его генерализация, что приводит к шаблонному употреблению грамматической формы. В дальнейшем, в условиях речевого общения, происходит расширение генерализованных грамматических форм, и появляются разнообразные средства выражения грамматического значения. Впоследствии происходит дифференциация различных грамматических форм одного значения. Таким образом, механизм усвоения грамматических средств языка связывается с процессом установления стереотипов, их генерализацией и последующей дифференциацией. Реализация данного механизма происходит в процессе речевого развития ребенка. Однако у дошкольников с ОНР часто наблюдается либо отставание от нормы развития, либо искажение последовательности формирования этих процессов.

Формирование морфологической системы языка тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу и осуществляется с учетом её становления в онтогенезе, доступности грамматического значения и грамматической формы. Нечеткость слухового и кинестетического образа слова у детей с ОНР приводит к нарушениям формирования морфологической системы.

У дошкольников с ОНР наблюдается большое количество морфологических аграмматизмов, в основе которых лежат несформированность операций выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом, выбора и комбинирования морфем.

Данные, полученные в ходе эксперимента, позволяют предположить, что у дошкольников с ОНР недостаточно сформировано умение дифференцировать звуковые признаки формообразующих компонентов слова, что влияет на формирование операции соотнесения языкового знака и значения.

При словоизменении у детей с ОНР недостаточно хорошо функционируют процессы «генерализации» грамматических форм, т.е. обобщения закономерностей морфологической системы. Процесс «генерализации» у таких детей занимает гораздо больше времени, чем у детей с нормальным речевым развитием, и характеризуется качественным своеобразием, а именно: явлением «гипергенерализации», т.е. унификации грамматической формы, использованием только одного, «главенствующего», окончания и игнорирование других вариантов окончаний, выражающих то же грамматическое значение; нестойкостью употребления конкретной грамматической формы в речи; неумением применять грамматическую форму в новых связях и отношениях. У детей с

ОНР недостаточно развита ориентировка на звуковую форму слова, способность выделять аффиксальные морфемы, соотносить грамматическое значение морфемы с ее звуковым образом и, как следствие, умение дифференцировать грамматические формы.

Анализируя восприятие речи этими детьми, Н.С. Жукова [1] определила следующие уровни понимания речи: нулевой, ситуативный, номинативный, предикативный, расчлененный. Только находясь на расчлененном уровне, ребенок может различать изменения значений, вносимых отдельными частями слова – морфемами. Ошибки, допускаемые детьми с ОНР при выполнении заданий на понимание производных слов, позволяют говорить о низкой способности анализировать речевой материал, о восприятии грамматической формы зачастую слитно (нерасчлененно), что препятствует овладению операциями с языковыми знаками.

В процессе словообразовательной деятельности у дошкольников с ОНР наблюдаются следующие особенности: недостаточная сформированность операций анализа (вычленение морфемы из слова и осознание ее значения) и синтеза (комбинирование корневых и аффиксальных морфем); преимущественное ориентирование на значение корневой части слова; смешение морфем как семантически близких, так и семантически далеких, не входящих в парадигму морфем одного и того же значения; образование новых слов в основном на материале хорошо усвоенных, наиболее часто употребляемых и продуктивных словообразовательных моделей.

Д.Б. Эльконин [4] отмечает, что для возникновения грамматического стереотипа необходим стимул, который возникает в процессе речевого общения ребенка со взрослым. Однако, он указывает также, что овладение грамматическим оформлением высказывания опирается на «логику предметных отношений» и для того, чтобы накопление речевого опыта приводило к положительному результату в усвоении грамматических форм, оно должно быть связано с практической и познавательной деятельностью ребенка.

Литература:

1. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи.-М.:Астрель,2014.- 91 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность.- М.: Просвещение, 1969.- 214 с.
3. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - М., 1955. - 13с.
4. Шахнарович А.М. Некоторые психолингвистические закономерности овладения морфологией. - М.: Наука, 1979. - С. 191-213.
5. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 115с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Развитие мелкой моторики руки тесно связано с уровнем развития речевой деятельности, а совершенствование ручной моторики способствует активизации различных зон головного мозга. Исходя из этого, определяется важность применения изобразительной деятельности в развитии ребенка, которая в свою очередь призвана развивать координацию движений рук, познавательные способности и речь для осуществления предметных и орудийных действий, в том числе письма. Изобразительная деятельность с использованием нетрадиционной техники изобразительного искусства даёт возможность для развития творческих способностей дошкольников.

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изобразительной деятельности, лепке, аппликации, конструировании (Никишина В. Б. 2004).

Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графо - моторных навыков (Большакова С.Е., 2005).

Изобразительная продуктивная деятельность с использованием нетрадиционных изобразительных техник является наиболее благоприятной формой развития способностей детей с ЗПР, т.к. в ней особенно проявляются разные стороны развития ребенка. Все необычное привлекает внимание детей, заставляет их удивляться. У детей развивается вкус к познанию нового, исследованиям, эксперименту, обогащается и активизируется их словарный запас (Антакова - Фомина Л.В.,2004).

Для развития мелкой моторики руки разработано много интересных методов и приемов, используются разнообразные стимулирующие материалы. В дошкольных учреждениях педагоги используют накопленный опыт по данному направлению и основной принцип дидактики: от простого к сложному. Подборка игр и упражнений, их интенсивность, количественный и качественный

состав варьируются в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей детей (Мамайчук И. И., 2004).

Например: в группах уже со среднего дошкольного возраста используется в работе ниткопись. Сначала выполняются простые контуры: “Круг”, “Солнышко”, “Грибок”, далее усложняется работа: “Дом”, “Ракета” и т.д. (Козлова Н.В., 2005-2006).

Работа со штампами упражняет щепоть руки ребенка (положение захвата тремя пальцами – щепотью). Все упражнения нацелены на быструю смену тонуса мускулатуры рук: напряжение, расслабление, силовое напряжение.

В работе с детьми с задержкой психического развития по развитию мелкой моторики в дошкольных учреждениях широко используется продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование, плетение, вязание и т.д.). Начиная с младшей группы, можно организовывать специальную полочку по изобразительной деятельности. Она должна быть оборудована таким образом, что ребенок в любое время самостоятельно может взять необходимые изобразительные материалы и заниматься самостоятельной художественной деятельностью. По мере того, как дети взрослеют, содержимое полочки меняется (большие кисточки – на маленькие, гуашь – на акварель, увеличивается цветовая гамма красок, карандашей, мелков, пластилина и т.д.) (Козлова Н.В., 2005-2006).

К нетрадиционным изобразительным техникам можно отнести:

- применение крупы (горох, рис, манка, гречка и т.д.). Например, игра “Золушка” (дети перебирают перемешанную крупу), “Письмо на крупе”;

- не менее интересными и полезными для развития пальцев рук являются занятия с использованием бумаги. Ее можно мять, рвать, разглаживать, резать – эти упражнения имеют терапевтический характер, положительно влияют на нервную систему, успокаивают детей;

- очень трудная и кропотливая работа, которая развивает силу руки и пальцев, обеспечивает смену тонуса мускулатуры рук - это работа с пластилином, глиной, солёным тестом. Дети используют различные приёмы: скатывание, раскатывание, сплющивание, вдавливание, оттягивание, прищипывание и т.д.;

- особую роль играет рисование, которое способствует не только развитию мелкой моторики, но и обогащению сенсорного опыта.

Обычно рисование ассоциируется с кисточкой или карандашом. Но рисовать можно чем угодно: пальцами, перышком, пробками, ватной палочкой, ниткой, поролоновой губкой, печатками из овощей. Такое рисование полезно

для развития нестандартного мышления юного художника (Козлова Н.В., 2005-2006).

Дети часто копируют предлагаемый им образец. Нетрадиционные техники изображения позволяют избежать этого, так как педагог вместо готового образца демонстрирует лишь способ действия с нетрадиционными материалами. Это дает толчок развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражению индивидуальности (Галкина В.Б. , 2005).

При совершенствовании у детей ручной умелости развивается интеллект, формируются психические процессы, развиваются коммуникативные навыки. Развиваясь, рука ребенка не только способствует формированию всех этих качеств, но и постепенно готовится к успешному школьному обучению (к письму). Только кропотливая работа, терпеливое отношение, ободрение при неудачах, поощрения за малейший успех, неназойливая помощь помогают педагогам ГБДОУ и родителям добиться хороших результатов (Шевченко С.Г. , 2008).

Литература:

1. Антакова - Фомина Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев руки. – М.,2004. – 214 с.
2. Бабаева Т.И., Михайлова З.А. и др. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду: издание 3 – е переработанное. – СПб.: Детство – Пресс , 2004. – 355 с.
3. Галкина В.Б. Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук при коррекции нарушения речи у учащихся начальных классов. – М., Дефектология. – 2005. – 314с.
4. Козлова Н.В. Взаимодействие с семьей в развитии мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста (из опыта работы). [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – М., 2005-2006. - URL: <http://festival.1september.ru/articles/573079/>
5. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство. - СПб.: Речь, 2004. – 164с.
6. Шевченко С.Г. Организация системы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР // Дефектология. - 2008, № 5. – 64 с.
7. Большакова С.Е.Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. – М., ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
8. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 345 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД НАТЮРМОРТОМ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В процессе обучения школьников с нарушением слуха изобразительному искусству рисование натюрморта занимает весьма важное место. В изобразительном искусстве *натюрмортом* (от франц. nature morte- букв. «мертвая природа») принято называть изображение неодушевленных предметов, объединенных в единую композиционную группу. Натюрморт не только вызывает наибольший эмоциональный отклик у детей с нарушением слуха, ассоциации с их собственным жизненным опытом, но и привлекает внимание детей к выразительным средствам живописи, помогает им пристальнее вглядываться в красоту изображенных предметов и любоваться ими.

Натюрморт может иметь как самостоятельное значение, так и быть составной частью композиции жанровой картины или портрета. Прежде всего, следует отметить, что учебные постановки натюрморта помогают понять и практически усвоить такие основы изобразительной грамоты, как перспектива, линейно-конструктивное построение формы на плоскости, законы распределения светотени на форме в зависимости от ее конструкции. В процессе работы над натюрмортом трудности для ребенка с нарушением слуха состоят в том, что при рисовании с натуры, с одной стороны, необходимо изобразить объемную (трехмерную) форму предмета (или предметов) на плоскости, имеющей только два измерения. С другой стороны - в передаче изменений пропорций и формы предметов в зависимости от их положения в пространстве по отношению к рисующему, то есть с учетом законов перспективы.

Успех работы над рисунком натюрморта, решение учебных и творческих задач во многом зависят от знания теоретических основ реалистического рисунка и умений изображать конкретные предметы с натуры. Во втором классе программой предмета «Изобразительное искусство» в качестве общих выдвигаются задачи развития способностей детей к элементарному анализу, умению видеть изображаемый предмет целостно, сравнивать форму и конструкцию предметов, умению искать сходство между изображением и натурой, находить сходство и различия в рисунках, выполненных правильно и с ошибками, вычленять ошибки. Более частными задачами можно считать совершенствование у детей способов наблюдения и изображения конкретных предметов.

К началу учебного года второклассники имеют знания о том, что каждый предмет характеризуется формой, которую и нужно воспроизвести в рисунке. Для того чтобы рисунок был похож на изображаемый предмет нужно понять

его конструкцию. В окружающем нас мире почти все предметы обладают объемной формой (за исключением предметов называемых условно-плоскими), которую и следует изображать в рисунке. Именно передача объемной формы является самой сложной задачей для детей. Так как передача объема в изображении возможна в том случае, если рисующий замечает особенности изменения формы при перемещении ее в пространстве относительно точки зрения и уровня зрения. Эта задача еще сложна для учащихся младших классов. Поэтому переход от плоскостного изображения к объемному осуществляется у детей с нарушением слуха через этап смешанного изображения, когда происходит совмещение способов объемного и плоскостного изображения. В пятом и шестом классах натура изучается более широко и подробно как со стороны ее общих конструктивных свойств, так и характерных, ее индивидуализирующих. В шестом классе перед школьниками ставится еще более сложная задача – передавать объемную форму предметов средствами светотени (тон, полутон, рефлекс, собственная и падающая тени).

Наряду с развитием умения работы с натуры натюрморт служит также действенным средством формирования творческих способностей детей. В длительных постановках и кратковременных этюдах, в работе по памяти и по представлению развиваются такие качества, как наблюдательность, зрительная память, способность видеть в природе и в окружающей жизни интересные с точки зрения изображения темы и сюжеты.

Начинать работу над натюрмортом с детьми, имеющими нарушение слуха, лучше всего с натюрмортов, в которых в качестве натуры выступают геометрические тела. Когда дети приобретут определенный навык в изображении геометрических тел в пространстве, то можно предлагать детям для изображения натюрморты из различных объектов. В натюрморт обычно объединяют объекты, связанные между собой тематически. Постановка должна включать предметы разнообразные по форме, размерам, пропорциям, фактуре. Обычно предметы быта дополняются фруктами или овощами. Можно использовать различные фрукты - от яблок до винограда, а также многие овощи-от помидоров до свеклы.

Учебный натюрморт имеет узкую, строго направленную цель: способствовать активизации познавательной деятельности детей. Неподвижные предметы, поставленные в соответствии с дидактическими требованиями, способствуют успешному освоению изобразительной грамоты, а на более поздних стадиях обучения - приобщению к самостоятельной творческой работе.

Натюрморты ставятся, как правило, в зависимости от очередной учебной задачи. Предметы подбираются, группируются и освещаются таким образом, чтобы эта задача могла быть успешно решена. В связи с этим учебный натюр-

морт, сохраняя в целом основные требования реалистической композиции, в школе для детей с нарушением слуха допускает известную долю условности. Рисование начинается с рассмотрения натюрморта с различных точек зрения и выбора наиболее удачной, обратив внимание на эффекты освещения, то есть с какой точки зрения более интересно выглядят формы предметов. Обычно более интересно и выразительно они выглядят при боковом освещении. Садиться против света не рекомендуется.

Затем следует предложить детям выполнить композиционные наброски. Уже в третьем классе у учащихся с нарушением слуха начинается работа над осмыслением понятий « размер листа бумаги» и «формат листа бумаги», а также использование формата и размера изобразительной плоскости в качестве выразительного средства. Важно научить детей связывать «размер листа бумаги» и формат листа бумаги с протяженностью предполагаемого изображения и соотносить их. Учащиеся с нарушением слуха не сразу понимают роль композиционных набросков, поэтому для того, чтобы детям была бы ясна их необходимость, в качестве наглядного материала следует использовать подвижную аппликацию. Используя варианты подвижной аппликации, можно наглядно показать значение размера изобразительной плоскости при работе над композицией рисунка.

В разработке учебного эскиза полезно уже в небольших размерах стремиться к конкретному наполнению изображения, это даст школьнику с нарушением слуха большую уверенность в работе над оригиналом.

Чтобы учебная работа шла успешно, педагогу нужно все заранее учесть и вовремя оказать помощь ученикам. На классной доске учитель должен продемонстрировать последовательность линейного построения рисунка натюрморта, уделяя особое внимание определению композиционного расположения всей группы предметов натюрморта на листе бумаги. Учителю следует также показать правильную и неправильную компоновку рисунка на листе, предложив школьникам выбрать правильную.

На заключительной стадии необходимо предложить детям еще раз тщательно сопоставить рисунок с натурой, выявить несоответствия, исправлением которых можно добиться более точной передачи материальных особенностей предметов, цельности композиции.

Литература:

1. Пучков А.С., Гриселев А.В. Методика работы над натюрмортом. – М., 1982.- 158 с.
2. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. пед. вузов.- М., 1999.- 386 с.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ ПЕРЬЕВЫМИ РУЧКАМИ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

В современной школе при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья также, как и их нормально развивающихся сверстников, во главу угла ставится скоростное письмо и чтение без учета потенциала и развития ребенка. Современные методы обучения безотрывному письму приводит к тому, что дети на уроках сидят напряженные, в неудобных позах. При безотрывном письме создается постоянная мышечная напряженность, угнетается и разрушается ритмическая основа в организации произвольной моторики. Появляются специфические, обусловленные скорописью, ошибки. Современные исследования психофизиологов убедительно доказывают, что развитие кисти руки способствует развитию интеллектуальных навыков, следовательно, недостаточность ее развития может тормозить их.

При письме перьевой ручкой пластика усилий и расслаблений соответствует нашему внутреннему ритму. Считается, что чернила в ней подаются в пишущий узел плавно, дети меньше устают, пишут более осознанно и концентрированно. «Перьевые ручки очень важны, — говорит в свою очередь академик В. Базарный — Наша внутренняя жизнь устроена по ритмическому строю. Это и импульс мозга, и частота дыхания, и биение сердца... И этим ритмам как раз отвечает утонченное, каллиграфическое импульсно-нажимное письмо». По мнению ученого, в процессе письма перьевой ручкой ребенок постепенно вырабатывает моторный автоматизм, сообразный природе его эндогенных биоритмов: чередования усилий — нажимов и расслаблений — отрывов.

На данный момент в нашей стране различными авторами разработан ряд программ обучения детей письму перьевыми ручками, однако все они предназначены для детей, не имеющих ограниченных возможностей здоровья. Видя все увеличивающуюся популярность письма пером, успешность его применения среди нормально развивающихся младших школьников и его роль в развитии широкого спектра познавательных функций, мы предприняли попытку обучения письму пером детей, по той программой СФГОС, которая предусмотрена для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В эксперименте участвовали дети в возрасте от 8 до 11 лет.

У аутичного ребенка существуют объективные моторные сложности, которые чаще всего проявляются в слабости мышечного тонуса, повторяющихся движениях (стереотипах), двигательной неловкости и др. При обучении грамоте эти дети могут с трудом ориентироваться на странице тетради, непра-

вильно держать ручку, сжимать ее слишком вяло или слишком напряженно. Все это сочетается с недостаточной координированностью, несогласованностью движений. Часто им трудно воспроизвести элемент буквы по показу, собрать вместе уже отработанные элементы. На этом фоне возникает опасность возникновения негативизма к обучению письму: ребенок может отказаться взять в руки ручку и попытаться что-то сделать. Все эти проблемы необходимо преодолеть при обучении письму, а достаточной мотивации для этого ребенок не имеет.

Чтобы процесс обучению письму аутичного ребенка проходил успешно, необходима специально организованная подготовительная работа. Обучение начиналось со штриховки, а затем продолжалась письмом элементов букв простым механическим карандашом в прописях. Затем подключалось рисование широким пером сначала простых геометрических форм, затем более сложных узоров и орнаментов. И лишь после этого мы переходили к письму острокопечным пером в прописях.

Обучение строилось по соответствующим адаптированным образовательным программам, но с использованием пера при обучении письму. Эксперимент продолжался с сентября по январь в течение двух первых четвертей. Анализ полученных результатов в экспериментальной группе показал существенно более выраженную динамику по сравнению с контрольной группой, где обучение письмо осуществлялось шариковой трехгранной ручкой. Прежде всего улучшения обнаруживались в произвольной деятельности. При обучении письму у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются характерные для их состояния парадоксальные проявления в непроизвольной деятельности и в произвольной, организованной педагогом, учебном процессе. Так дети могут лепить, рисовать сложнейшие поделки и рисунки с большим количеством мелких, четко прорисованных, деталей, прекрасно владея стеклом, карандашом, ручкой, фломастером. В то же время, во время занятий, в процессе организованной деятельности этот же ребенок не может выполнить самых простых заданий: провести линию, поставить точку, скопировать простой орнамент, обвести, заштриховать, раскрасить. Обычно это труднее всего поддается коррекции. Однако, в экспериментальной группе, обучающейся письму пером, была отмечена тенденция к компенсации данного явления у большей части детей. Из них 41,6% стали выполнять такие задания под контролем взрослого, а еще 16,6% научились выполнять задания самостоятельно по словесной инструкции. Обнаружилось, что даже если ребенок на уроке испытывает затруднения в написании букв или их элементов по обводке или самостоятельно в строке, то после уроков, в свободной деятельности, он самостоятельно берет

лист нелинованной бумаги и повторяет то, что делал на уроке существенно продуктивнее.

До начала обучения письму пером недостаточность мелкой моторики, вызванная нарушениями регуляции мышечного тонуса у 83,3 % детей с РАС, приводила к значительным сложностям в освоении и применении правильного захвата ручки или карандаша во время письма. Часто такие дети затрудняются в усвоении правильного нажима при письме, что приводит к отказу от письма вообще или от письма шариковой ручкой в пользу мягких карандашей и фломастеров. В экспериментальной группе при обучении письму пером число таких детей сократилось на треть, в то время как в дети, обучавшиеся письму шариковой ручкой, сохранили навык неверного хвата ручки кулачком.

В силу повышенной психической истощаемости и пресыщаемости произвольной деятельности, объективных моторных сложностей ребенок с аутизмом на уроках часто отвлекается, протестует, отказывается доделывать задание, но в экспериментальной группе после обучения письму пером большинство детей были более способны к самостоятельной деятельности. Среднее время, в течение которого дети самостоятельно выполняли задания, в экспериментальной группе увеличилось к январю почти в 3,5 раза, тогда как в контрольной - только в 1,7 раза. Немаловажно, что дети из экспериментальной группы научились более внимательному, вдумчивому письму и стали допускать на 27% меньше ошибок. Практически исчезли пропуски букв и цифр, недописанные слова и предложения.

Какой же общий эффект от письма пером в отличие от письма шариковой ручкой? Так как перо открыто и опускается в чернила - ребенок вынужден брать ручку на нужном расстоянии от конца. Раздваивающиеся усики пера заставляют помимо воли руку принять то единственное правильное положение, при котором перо будет писать, заставляет выправить осанку. Острый кончик помогает более точно следовать контурам обводимых букв и их элементов.

Таким образом, анализ экспериментальных данных показал, что письмо пером в значительной степени положительно влияет на формирование правильного навыка письма, захвата ручки, правильного положения корпуса при письме. Особенно хотелось бы отметить, что письмо пером положительно сказалось и на учебных навыках в целом. Дети из экспериментальной группы более уверены в выполнении заданий, более самостоятельны, допускают меньше ошибок, проявляют меньше беспокойства при работе, более уверены в себе, что в свою очередь способствует их адаптации и социализации.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВИЛЬНОЙ ХОДЬБЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Современная образовательная среда дошкольников с нарушением зрения в соответствии с ФГОС ДО формируется, как совокупность условий, целенаправленно создаваемых в целях обеспечения полноценного образования и развития детей, с учетом особых образовательных потребностей и индивидуально-типологических особенностей развития детей этой группы. Известно, что дошкольники с нарушением зрения разнородная группа по степени и характеру зрительной деривации. Самая многочисленная – это дети с ФРЗ, которые имеют типологические особенности развития, присущие всем дошкольникам с нарушением зрения и, в тоже время, характерные именно этой группе обучающихся (Л.В. Фомичева).

В целом ряде особых образовательных потребностей у детей с ФРЗ выявляются такие как потребность в системном повышении функциональных возможностей детского организма в условиях ОВЗ, целенаправленном поддержании здоровья, охране и развитии зрения и зрительных функций, органов чувственного отражения, поддержании и повышении психо-эмоционального тонуса, бодрости, эмоционального благополучия; потребность в повышении двигательной активности с обеспечением освоения опыта уверенного, безбоязненного передвижения в пространстве, опыта ходьбы с преодолением препятствий; развитию и при необходимости коррекции двигательного умения и навыка правильной ходьбы с формированием двигательного динамического стереотипа; потребность в формировании двигательных умений и навыков методами и приёмами, учитывающими особенности освоения движений в условиях трудностей зрительного отражения движений окружающих; потребность в развитии точности воспроизведения, ритмичности, координированности, плавности освоенных движений; развитию зрительно-моторной координации в системах «глаз-рука», «глаз-нога». Таким образом, перед современной тифлопедагогикой стоит задача создания образовательной среды, удовлетворяющей эти особые образовательные потребности детей с амблиопией и косоглазием, дальнозоркостью, близорукостью слабой степени и др. Её решение, в том числе, лежит в плоскости поиска научно-практических подходов к разработке методов физического воспитания и развития дошкольников с ФРЗ, характеризующихся коррекционно-развивающей направленностью.

Определение эффективных коррекционно-развивающих методов физического воспитания и развития дошкольников с ФРЗ во многом обуславливается

знанием и учетом разработчиками особенностей физического развития детей этой группы.

Данные изучения тифлопедагогической литературы позволяют констатировать, что особенностями физического развития детей с ФЗР выступают: недостаточный уровень физического развития (в узком значении) – несоответствие антропометрических показателей (рост, масса тела, окружность грудной клетки) средне возрастным показателям, ослабленное здоровье и недостаточная функциональная деятельность дыхательной, опорно-двигательной систем организма, нарушение осанки, недостаточное развитие мышечной системы (вальгусная установка стоп, уплощение свода стоп, плоскостопие), низкий уровень физических качеств: ловкости, координации, особенно динамической, быстроты реакции, выносливости и др.; обедненный двигательный опыт, недостаточный запас двигательных умений и навыков, трудности освоения пространственно-временных характеристик движений, трудности и длительность формирования двигательных навыков (особенно двигательного динамического стереотипа), неточность, недостаточная дифференцированность чувственных образов движений, трудности освоения подвижных игр большой подвижности; трудности формирования навыков правильной ходьбы (с учетом монокулярного характера зрения); низкая двигательной активности, недостаточность умений и навыков пространственной ориентировки в условиях отражения действительности амблиопичным глазом с низкой остротой зрения; особенности и трудности регуляции движений. Как видно, детям с нарушением зрения характерны трудности освоения и крупно моторных, и тонко координированных движений. Следовательно, учитывая возрастные особенности развития двигательной сферы дошкольников, образовательная среда детей с ФРЗ должна обеспечить им формирование правильных двигательных умений и навыков выполнения основных движений.

В теории физического воспитания основные движения трактуются как жизненно необходимые для ребенка движения, которыми он пользуется в процессе своего бытия: ползание, лазание, ходьба, бег, прыжки и др. В раннем и в младшем дошкольном детстве дети интенсивно осваивают навык ходьбы. И.М.Сеченов, Н.В.Веденский, А.А.Ухтомский, И.П.Павлов, Н.А.Бернштейн рассматривали ходьбу как сложный двигательный акт и внесли значительный вклад в исследование ее рефлексорных механизмов, временных связей и образовании динамического стереотипа. И.М.Сеченовым представлено научное обоснование роли зрения в развитии двигательных функций. Другими исследователями указывается на роль зрения и зрительного восприятия как познавательного процесса в становлении развитии ходьбы. Очевидно, что его нарушение значительно осложняет ребенку освоение правильного навыка ходьбы. В

свою очередь, неправильная ходьба, как основной способ передвижения, будет отрицательно влиять на состояние и развитие осанки, дыхательной системы и, как следствие, на состояние зрения. Кроме этого, навык неправильной ходьбы будет затруднять ребенку дальнейшее освоение ее разных видов, подвижных игр с ходьбой, а, следовательно, осложнять выработку двигательного динамического стереотипа. В тифлопедагогике недостаточно данных об особенностях и коррекционно-педагогических условиях формирования навыка правильной ходьбы в младшем дошкольном возрасте у детей с ФРЗ.

Всё выше сказанное актуализировало проведение экспериментального изучения ходьбы у дошкольников с ФРЗ 4-го года жизни, воспитанников государственного бюджетного дошкольного учреждения д/с № 95 Калининского района г. Санкт-Петербурга. В эксперименте приняло участие 30 детей. По офтальмологическим данным 5 детей – это слабовидящие (слабая степень), а 25 – дети с ФРЗ. В 3-х сериях эксперимента каждый ребенок выполнил 8 проб.

Предварительный анализ результатов выявляет следующие особенности ходьбы у младших дошкольников с нарушением зрения, принимавших участие в эксперименте: - нет согласованности движений рук и ног; - дети «шлёпают» во время ходьбы (не сформирована ступня); - положение ног - полусогнуты; - туловище наклонено вперёд или в сторону; - темп ходьбы неустойчив; - нарушение прямолинейности: - при ходьбе с преодолением искусственного препятствия (ходьба по лестничному пролету) отмечается приставной шаг, частые остановки при движении. Так же у детей этой группы выявляется средний и низкий уровни статического и динамического равновесия, что затрудняет устойчивое состояние тела, не обеспечивает оптимальную амплитуду ходьбы как движения и др.

Приведенные данные, которые, безусловно, требуют дальнейшего более детального анализа и обобщения, убедительно свидетельствуют о необходимости коррекционно-развивающего сопровождения дошкольников с нарушением зрения в освоении ими навыка правильной ходьбы и указывают на содержание коррекционно-развивающей направленности методов её формирования.

Литература:

1. Сековец Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения - Н.Новгород, 2001.
2. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. – СПб., 2007.
3. Фомичева Л.В, Старшинова В.М. К вопросу об изучении навыка правильной ходьбы у дошкольников с нарушением зрения. Праздник и повседневность в жизни особого ребенка. Материалы XXIV международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство: праздник и повседневность», СПб, Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. - С. 245-247.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Особенности речевой деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи накладывают отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Нарушается развитие моторной сферы, как общей, так и мелкой. Нарушение формирования моторной сферы оказывается неизбежным при общем недоразвитии речи, так как овладение звуковой системой языка происходит одновременно с развитием общей моторики и дифференцированных движений пальцев рук.

Анализируя особенности мелкой моторики у детей с ОНР, Т.Б. Филичева замечает, что названные отклонения в двигательной сфере наиболее ярко проявляются у детей с дизартрией.

Кроме того, при дизартрии часто нарушается четкость кинестетических ощущений.

В практике работы с детьми с ОНР, мы заметили, что:

- ребенок не воспринимает состояние напряженности или, наоборот, расслабленности мышц. Поэтому у детей отмечается напряженность мелкой мускулатуры и в связи с этим неловкость движений пальцев рук;
- дети не способны проводить достаточно чёткие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв, тратят большое количество времени на копирование образца;
- графомоторные навыки отличаются незрелостью сложных произвольных форм зрительно-моторной координации;
- у детей отмечается неправильная передача пространственного положения предмета, слабое развитие навыков соизмерения, соотнесения и расчёта размеров, построения линий прерывистыми, неровными движениями.

У детей с ОНР отмечается несформированность зрительно-пространственного восприятия, при котором наблюдается:

- несформированность зрительно-моторной координации;
- недоразвитие мелкой моторики руки (не закончено окостенение костей запястья и фалангов пальцев);
- недоразвитие функций зрительного или двигательного контроля;
- недостаточное развитие механизмов программирования сложно координированных действий;
- низкая выносливость детей к статическим нагрузкам.

Актуальность проблемы заключается в том, что полноценное моторное и речевое развитие (правильная речь — один из показателей готовности ребенка к обучению в школе) залог успешного освоения грамоты и чтения.

Для развития графо - моторных навыков у детей с ОНР можно выделить основные направления работы:

Нормализация мышечного тонуса.

При повышенном тонусе важно снять напряжение в кисти и напряжение мелких мышц. Используется расслабляющий массаж (поглаживание, пошлепывание, контрастные процедуры: холод-тепло, использование массажных щеток, мячей, игры с грецкими орехами, с тестом, в тесто хорошо добавлять гречку, крупную соль). Нужны релаксирующие упражнения. При пониженном тонусе – тонизирующие упражнения (сжимать – разжимать резиновую игрушку, мяч, эспандер).

Развитие двигательных функций руки

- сначала даются упражнения для более крупных мышц;
- начинают со статических движений (удержание позы);
- динамические движения (кулак – ребро – ладонь);
- движения с помощью пальцев.

Разучивать упражнения лучше индивидуально:

- начинать с ведущей руки;
- затем подключается другая рука;
- обе руки одновременно;
- упражнения хорошо сопровождать речью, но если ребенок сбивается, тогда речь сопровождения убирается.

Развитие мелкой моторики осуществляется с помощью «пальчиковых» игр, пальчиковой гимнастики, упражнений «для пальчиков», сопровождаемых речитативом, используется предметная деятельность (застегивание и расстегивание пуговиц, шнурование, игры с мозаикой и т.д.)

Формирование и развитие зрительно-пространственных отношений

Используются приемы, направленные на узнавание изображений и их контуров, на формирование зрительного слежения и зрительно-моторной координации.

Формирование и развитие зрительной памяти

Серия игр: «Посмотри на игрушки, запомни и назови, что запомнил»; запомнить предметы на картине; посмотреть, запомнить – «чего не стало».

Графическая работа в альбомах и тетрадях

Для выполнения графических заданий в альбомах и тетрадях необходим простой карандаш. Когда ребенок пишет карандашом, ему требуется приложить определенное усилие, которое со временем осознается как волевое. Тем

самым формируется навык самоконтроля, который необходим детям с дефицитом внимания. При этом необходимо следить, чтобы при раскрашивании и штриховке ребенок не выходил за контур рисунка, линии должны быть при штриховке параллельны.

Необходимо учить ребенка правильному захвату карандаша. Сначала нужно развивать дифференцированные движения пальцев рук; умение складывать большой и указательный палец в щепотку и захватывать различные предметы (перекладывать палочки в коробки, расстегивать и застегивать пуговицы, шнуровать, нанизывать бусы, сортировать крупу).

Сначала ребенок учится проводить прямые, кривые, ломаные линии в разных направлениях. Затем учимся ставить точки. Тренировать точечные движения очень важно детям с ОНР. Сначала указательный палец взрослого ставится на ладошку ребенка и совершает пальцем легкие вращательные движения по часовой стрелке, не отрывая палец от ладони. После этого ребенок проделывает это упражнение самостоятельно. Далее ребенок упражняется с карандашом. Установив кончик карандаша в заданное место рисунка, мы закрепляем усвоенное выше движение, когда кончик карандаша слегка покачивается, не отрываясь от листа бумаги.

Многие дети с ОНР не умеют ориентироваться на листе бумаги, не замечают ориентиры на листе в виде клеточек или строчек. Основа ориентировки в пространстве – определение правой – левой стороны туловища, понятий «верх-низ», «спереди -сзади», которые необходимо тщательно отрабатывать. Самым сложным является понятие зеркального отражения.

При формировании графо - моторных навыков нужен систематический контроль. Показав ребенку, как держать карандаш и работать с ним, нужно постоянно следить за выполнением требований. Переделать стереотип нелегко, и сначала ребенку неудобна новая поза пальцев или посадка за столом, поэтому взрослые должны быть настойчивыми и терпеливыми.

Таким образом, овладение графо - моторным навыком представляет собой достаточно сложный трудоемкий для ребенка процесс. Если не проводить коррекционную работу в дошкольном возрасте, в школе это может перерасти в ошибки на письме, что в свою очередь приведет к снижению успеваемости.

Задача педагога состоит в том, чтобы развивать графо - моторные навыки с помощью разнообразных методов и приемов обучения, создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта и, прежде всего, ручной умелости, без которой невозможно всестороннее развитие личности.

Литература:

1. Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: Практическое пособие для педагогов и родителей. - М.: АРКТИ. 2006. 88 с.

2. Воробьева, Т.А. Воспитание сенсомоторной культуры детей с нарушениями речи // Дошкольная педагогика: Петербургский научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2006. - № 3. С. 38-41.
3. Горбатова Е. В. Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста. - Мозырь, 2005. 24 с.
4. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда: В 2-х ч. Ч.1: Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. - М.: Владос, 2003. - 183 с.
5. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб. 2005. – 352 с.

Е.С. Боронина, Т.В. Иванова
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИКИ ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ

Принятие ФГОС дошкольного образования говорит нам о том, что в современных условиях недостаточно научить детей счету, измерению, дать представления об окружающем мире. Особо важная задача – воспитывать ребенка как творческую, инициативную личность.

Эта техника основана на теории американского невролога, лауреата Нобелевской премии Роджера Сперри, доказавшего, что **правое** и левое полушария человека отвечают совершенно за разные виды деятельности. Левое полушарие отвечает за логическое мышление, а **правое** – за **образное**. Цифры, слова, логические взаимосвязи, речь – все это элементы левого полушария. В свою очередь, **правое** полушарие ориентировано на нестандартные решения и творческий подход, где активно задействовано воображение. Именно оно делает нашу жизнь яркой и неповторимой. Благодаря развитому **правому** полушарию мы можем легко и быстро найти выход из самой сложной ситуации, начинаем мыслить креативно. Закон развития человеческого мозга предполагает гармонию развития **правого и левого полушария**. Левое полушарие развивается при условии развития **правого** – это приоритет развития ребенка дошкольника. Чтобы ребенок был успешен в школе, в дошкольном детстве необходимо развивать **правое полушарие**. В противном случае у ребенка теряется потенциал человека-творца.

Правополушарное рисование позволяет раскрыть творческий потенциал каждого ребенка, развивает инициативность, способность легко усваивать материал и избавляться от ненужных нагрузок и стрессов, стирает барьеры «я не смогу», «у меня не получится». Рисунки в этой технике практически невозможно испортить, что всегда создает ситуацию успеха, кроме того, используются доступные для каждого ребенка простые приемы: тычки, мазки, брызганье.

Стоит заметить, что занятия по методике правополушарного рисования – это не только обучение рисованию, но и своего рода тренинг личностного роста. В итоге вы научитесь смотреть на мир глазами художника, и абсолютно каждый из вас откроет в себе что-то новое, ранее не изведенное.

Абсолютно все дети просто обожают рисовать красками, лепить, петь и участвовать в театральных постановках. Но в нашей современной системе образования на это остается все меньше и меньше времени. Больше внимание уделяется точным наукам, а это сфера деятельности исключительно левого полушария. Но для того, чтобы мозг эффективно работал, обязательна работа обоих полушарий мозга.

Если ваш ребенок будет учиться рисовать по данному методу, то гарантирована гармонизация работы обоих полушарий. Помимо этого потенциал ребенка раскроется полностью. Он сможет легко усваивать материал и избавляться от ненужных нагрузок и стрессов.

Приведем примеры приемов снятия страхов и стереотипов:

Упражнение 1. «Рисуй быстро»

Взять лист бумаги и попробовать изобразить буквально за 15 минут очень быстро яркую абстрактную картину. Дайте волю внутреннему художнику, не ограничивайте себя ни в чём. Смело и быстро наносите краску на основу: бумагу, картон, холст. Словом, на то, что есть. Если ребёнок выходит за границы листа, не страшно, не нужно его ругать.

Начинающие обычно много времени уделяют деталям. Вначале надо научиться заполнять весь холст большими цветовыми массами. Упражнение нужно, чтобы человек:

- 1) перестал бояться;
- 2) научился смешивать краски и создавать оттенки;
- 3) понял, в чем красота живописи.

У детей бывает слаба рука, поэтому может возникнуть проблема со скоростью. Так что поначалу следует брать доступные несложные в исполнении темы.

Упражнение 2. «Учись наблюдать»

Показывайте детям интересные краски и формы в природе. Рассматривайте картины мастеров. В интернете много картинок и фотографий. К примеру, возьмём небо. Уже с детского возраста его рисуют стереотипно: голубое пространство, солнышко улыбается в уголке, иногда белые или синие облака. Мы показали детям несколько вариантов, – дети были удивлены и восхищены. Если будете делать это почаще, здорово расширите их сенсорный опыт.

Упражнение 3. «Рисунок "вниз головой"»

Такая форма рисования никого из детей не оставит равнодушным. Переворачиваем рисунок и рисуем «вверх ногами» (или «вниз головой» - это как хотите).

Бетти Эдвардс, создавшая направление правополушарного рисования, утверждала, что ориентация изображения в пространстве принципиальна для правильного левого полушария (рисунок вверх). Правому же это абсолютно всё равно. Оно способно воспринимать окружающее в любой позиции. Некоторым детям даже легче рисовать «вниз головой». И рисунки при этом получаются лучше. Из личного опыта: ветки дерева дошкольникам проще рисовать на перевёрнутом рисунке.

Упражнение 4. «Рисунок на экране внутреннего взора»

В широком контексте это называется "визуализация". Попытка увидеть картинку перед закрытыми глазами эффективно стимулирует правое полушарие, связанные с ним умственные способности. После объявления темы рисунка детям предлагается закрыть глаза и попробовать увидеть будущий рисунок. Многие дети видят. Это упражнение полезно выполнять перед рисованием иллюстраций к коротенькому рассказу.

Еще один замечательный плюс правополушарного рисования в воспитании детей – это отличный способ отвлечения ребенка от телевизора и компьютера. Ведь большинство современных детей все свое свободное от учебы время проводят именно около этих вредных для него видов современной техники. А творчество способно стать очень сильной мотивацией в любом возрасте.

УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Теория и практика обучения и воспитания дошкольников с проблемами интеллектуального развития в России, развивающиеся уже более 40 лет, основываются на лучших гуманистических идеях дефектологической науки (Л.С.Выготский, А.Н.Граборов, В.П.Кашенко и др.). Одной из ключевых идей, воплощенных в жизнь, является идея о необходимости создания условий, благоприятных для психического и физического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, которые учитывают их образовательные потребности, связанные с типологическими и индивидуальными особенностями их развития. В последние годы эта идея, нашла отражение в «Законе об образовании в Российской Федерации», который создание специальных условий ставит в ранг нормативного требования к получению образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [4].

К числу основных условий образования ребенка с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном учреждении относятся: разработка и реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования; организация коррекционной работы; участие в работе с каждой группой воспитанников широкого круга специалистов, включение ребенка в систему разнообразных взаимоотношений со сверстниками, создание предметно-развивающей среды. Обеспечение этих условий одновременно делает образовательную среду не только благоприятной, но и безопасной для детей с интеллектуальной недостаточностью. Перейдем к описанию этих условий.

Разработка и реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования (АООП). Одной из образовательных потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью (с умственной отсталостью и с задержкой психического развития — далее ЗПР) является доступность содержания образования, его соответствие их познавательным возможностям и близость жизненному опыту, а также дифференциация содержания с учетом особенностей развития детей с ЗПР, с легкой умственной отсталостью, с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и сложным дефектом. В настоящее время каждое образовательное учреждение, в котором воспитываются дети с проблемами в развитии, обязано разрабатывать АООП, важнейшим разделом которой является содержательный раздел. Однако решению вопроса отбора содержания образования дошкольников с

интеллектуальной недостаточностью всегда уделялось много внимания, поэтому для них на основе принципов соответствия задачам всестороннего развития ребенка, учета последовательности в формировании основных видов деятельности, связи содержания с жизнью, опытом и деятельностью детей, учета типологических особенностей развития детей с интеллектуальной недостаточностью были разработаны вариативные комплексные программы дошкольного образования [1,2,3]. Дошкольные учреждения используют материалы этих программ при разработке собственной адаптированной основной образовательной программы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО).

Организация коррекционной работы как системы психолого-педагогических и медицинских средств обеспечивает детям с интеллектуальной недостаточностью особые условия развития. В соответствии с ФГОС ДО содержание и организация коррекционной работы предусматривает выявление особых образовательных потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью и специфики их физического и психического развития, осуществление индивидуализированной психолого-педагогической и медицинской помощи детям с интеллектуальной недостаточностью с учетом особенностей психофизического развития; возможность освоения детьми с интеллектуальной недостаточностью содержания программы и их включение в образовательную среду.

Коррекционная работа в дошкольном образовательном учреждении включает два направления: психолого-педагогическое и медицинское направление. В совокупности оба направления обеспечивают преодоление или ослабление недостатков в психическом и физическом развитии детей с интеллектуальной недостаточностью.

Медицинское направление представлено организацией лечебно-оздоровительной работы, которая включает: профилактику (тщательное обследование ребенка, динамическое наблюдение за состоянием его здоровья и нервной системы, соблюдение санитарно-гигиенических требований по уходу за детьми и содержанию помещений, в которых они находятся и пр.); лечение (медикаментозное лечение, фитотерапия, физиотерапия); оздоровление (массаж, занятия лечебной физкультурой, закаливание и др.).

Психолого-педагогическое направление включает: организацию охранительного педагогического режима с учетом возраста, степени нарушения интеллекта, состояния здоровья и нервной системы ребенка; использование игры и других видов деятельности (предметной, конструктивной, музыкальной, изобразительной и других) для активизации психомоторного и личностного развития и коррекции его недостатков; специальную организацию процесса

обучения; логопедическое сопровождение развития ребенка; психологическое сопровождение развития ребенка. Совокупность этих средств обеспечивает оказание детям квалифицированной помощи в развитии и непрерывность коррекционно-развивающего процесса.

Кадровое обеспечение коррекционно-образовательного процесса предусматривает участие в работе с каждой группой воспитанников широкого круга специалистов, имеющих соответствующую профессиональную подготовку: учитель-дефектолог (олигофренопедагог), воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель. Наличие большого количества педагогов, работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью, а также включение в коррекционную работу медицинских работников, позволяет не только оказывать им высококвалифицированную помощь, но и организовывать коррекционно-образовательный процесс преимущественно в групповых и индивидуальных формах, что обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию дошкольного образования.

Создание предметно-развивающей среды предполагает обеспечение особой пространственной и временной организации развивающей предметно-пространственной среды с учетом возраста, состояния центральной нервной системы, нейродинамики психических процессов детей с разной степенью снижения интеллекта. Среда, создаваемая в дошкольной организации, должна обеспечивать охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое развитие, своевременную коррекцию недостатков этого развития, психологический комфорт пребывания в дошкольном учреждении.

Включение ребенка в систему разнообразных взаимоотношений со сверстниками — важнейшее условие социально-личностного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Оно способствует его социально-личностному развитию. Под руководством взрослого в естественных и специально организованных ситуациях взаимодействия (в том числе в игре) ребенок приобретает опыт построения разнообразных отношений со сверстниками (сотрудничества, подчинения, лидерства, оказания помощи, заботы и др.).

Создание в дошкольном учреждении совокупности обозначенных условий обеспечивает высокую эффективность коррекционно-образовательного процесса и достижение ребенком с интеллектуальной недостаточностью потенциального для него уровня развития.

Литература:

1. Диагностика – коррекция – развитие: Программа дошкольного образования для детей с интеллектуальной недостаточностью / Составители: Л.Б.Баряева, О.П.Гаврилушкина, А.Зарин, Н.Д.Соколова.- СПб., 2012.

2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. - М., 2003.
3. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Под ред. Л.Б.Баряевой, Е.А.Логиновой.- СПб., 2010.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

Ю.В. Нефедова, А.Зарин
Санкт-Петербург

ДИНАМИКА КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Успешность развития ребенка, готовность безопасно функционировать в окружающей среде определяется его способностью овладеть разными видами деятельности, которые сами становятся важнейшими факторами этого развития. Все виды деятельности, доступные ребенку с первых лет жизни, опосредствуют его отношения с окружающей социальной, природной и предметной действительностью. Имеющиеся в психолого-педагогической литературе данные (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Соколова, М.Г. Яковлева и др.) и результаты собственного экспериментального исследования позволяют констатировать, что дошкольники с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в овладении всеми видами детской деятельности вследствие проявляющейся уже в раннем возрасте задержки в становлении двигательной, познавательной и эмоционально-волевой сфер как компонентов психомоторики.

Среди доступных детям видов деятельности особое место принадлежит конструированию, смысл которого состоит в создании целого из частей. Специфика конструктивных действий в их «интеллектуальности», ибо за любым практическим действием скрывается умственное действие (анализ, синтез, сравнение, умение устанавливать закономерности и др.) [1].

В связи с этим обучению конструированию в системе коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью в условиях дошкольного учреждения придается большое значение [1,2]. Важнейшим условием этой работы является мониторинг овладения детьми конструктивной деятельностью, результаты которого позволяют своевременно вносить в нее коррективы с учетом индивидуальных особенностей дошкольников и повышать ее эффективность.

В рамках нашего исследования с помощью специально разработанной программы [3] было проведено изучение конструктивной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В программу были включены задания, позволяющие оценить интерес детей к предлагаемым конструктивным материалам, влияние нарушений мелкой моторики на характер выполняемых действий, умение работать самостоятельно, по образцу и по подражанию, степень владения конструктивными действиями, умение создавать целое из частей, способность учитывать величину предметов в процессе конструирования, а также умение называть и обыгрывать постройки и т.д. Изучение конструктивной деятельности проводилось в форме индивидуальных встреч с ребенком, в привычной для него обстановке. Процесс выполнения ребенком каждого задания тщательно фиксировался и оценивался в баллах от 0 до 6. Был обследован 71 ребенок, в том числе, 30 детей с легкой умственной отсталостью и 41 – с задержкой психического развития (ЗПР). Обследование проводилось в два этапа: на первом этапе (при поступлении в детский сад) возраст детей составлял 4-5 лет, на втором (после двух лет обучения) – 6-7 лет.

Полученные результаты позволили констатировать, что при поступлении в детский сад большинство детей с легкой умственной отсталостью и с ЗПР не проявляют интереса к конструктивным материалам и конструктивным действиям, либо проявляют его крайне слабо. Большинство детей с легкой умственной отсталостью и многие с ЗПР не пытались самостоятельно взять детали конструктора в руки, были безразличны к действиям взрослого, не проявляли инициативы при обыгрывании построек. Они не знали конструктивного материала, его названия и назначения (что можно с ним делать). В возрасте 4-5 лет почти все дети с легкой умственной отсталостью и большинство с ЗПР осуществляли либо специфические, либо неспецифические манипуляции. Были также отдельные дошкольники, которые выполняли неадекватные действия с предметами (разбрасывали, стучали, пытались грызть и пр.), характерные для нормально развивающегося ребенка первого-начала второго года жизни. Кроме того, следует отметить наличие у всех детей нарушений общей и мелкой моторики, выраженную некордированность движений, несформированность представлений о цвете, форме, величине, неумение ориентироваться в пространстве, в том числе в схеме собственного тела, которые отрицательно влияли на конструктивные действия дошкольников.

После двух лет обучения почти все дети с ЗПР (93%) и большая часть детей с умственной отсталостью (68%) стали проявлять интерес к конструктивному материалу. Они узнавали предлагаемый им материал, называли детали конструктора, ярко эмоционально проявляли интерес к конструированию из разнообразного материала. По собственной инициативе начинали конструировать индивидуально или в небольших группах, адекватно

используя разный материал, с удовольствием обыгрывали полученные постройки. Кроме того, было выявлено значительное повышение уровня развития мелкой моторики, которое оказало положительное влияние на качество конструктивных действий (их целенаправленность, точность, уверенность) и улучшало качество и сложность выполняемых построек.

При поступлении в детский сад всего 42% детей с ЗПР и 11% - с легкой умственной отсталостью смогли собрать разрезные картинки из двух частей (разрезанных по горизонтали и вертикали). Изображения, разрезанные на четыре части по диагональным линиям, складывали всего 3% детей с легкой умственной отсталостью, 11% - с ЗПР. При этом в возрасте 4-5 лет больше половины дошкольников с ЗПР (58%) и большинство (89%) с легкой умственной отсталостью, восприняв задание «сложи картинку», не проводили анализ объекта на изображении, пытались механически соединить части без учета их пространственного расположения в объекте, не понимая соотношения частей и целого. Демонстрация образца действий при складывании картинки незначительно повышала степень успешности деятельности дошкольников с ЗПР, но не была результативной для детей с легкой умственной отсталостью, которые были не готовы к восприятию образца.

После обучения результаты кардинально изменились. Почти все дети с ЗПР (98%) и больше половины детей с легкой умственной отсталостью (58%) смогли собрать все предложенные им разрезные картинки, в том числе и разрезанные на четыре части по диагональной линии.

При поступлении в дошкольное учреждение дети с интеллектуальной недостаточностью обнаружили крайне низкие показатели в умении собирать картинки на кубиках из четырех частей. Большинство детей с ЗПР (82%) и почти все - с легкой умственной отсталостью (97%) при складывании изображений на кубиках действовали неадекватно: перекладывали их бесцельно; пытались построить башню, паровозик; пробовали собрать изображение из частей различных картинок и т.д. Это подтверждает тот факт, что дети с ЗПР, так же как и дети с умственной отсталостью нуждаются в особых условиях длительного и систематического обучения, особенно в тех случаях, где формируемые знания и умения основаны на сложных умственных действиях, и не могут опираться преимущественно на имеющийся опыт несложных практических действий. После обучения практически все (91%) дошкольники с ЗПР и 41% детей с легкой умственной отсталостью успешно складывали картинки на кубиках из четырех и шести частей.

При изучении умения учитывать величину в ходе конструктивных действий, нами было установлено, что практически все дошкольники с интеллектуальной недостаточностью испытывают затруднения в выполнении конструктивных действий с предметами («Розовая башня», «Башня из полых чашек»), требующих учета их величины. Некоторые дети с легкой умственной

отсталостью действовали неадекватно с предложенным им конструктивным материалом: разбрасывали кубики, чашки, пытались попробовать на вкус, собирали все в одну кучу, не выражая при этом никакого стремления к конструированию. Даже после демонстрации образца действий половина дошкольников с легкой умственной отсталостью (51%) и треть с задержкой психического развития (32%) не смогли справиться с заданием. Они часто не учитывали изменяющуюся величину кубиков и чашек, устанавливая случайно элементы друг на друга, нередко больший предмет на меньший. Большинство из-них (65%) применяли прием практического примеривания, но его результаты часто не учитывали, допуская ошибки в выборе последующего кубика и чашки. Таким образом, они воспроизводили внешнюю оболочку конструктивных действий (ставить друг на друга, вкладывать друг в друга), но не понимали закономерности их выполнения - делать это с учетом убывания величины каждого последующего предмета. После обучения количество детей, успешно выполнивших задания, увеличилось с 54% до 95% среди дошкольников с ЗПР, и с 29% до 65% - среди дошкольников легкой умственной отсталостью.

Элементарное умение самостоятельно создавать простые постройки из предложенных кубиков («*Построй, что хочешь из этих кубиков*») обнаружено нами у половины детей с ЗПР (50%) и 31% детей с легкой умственной отсталостью, поступивших в детский сад. При этом они строили такие объекты как башня, дом, ворота, реке паровоз и машина, созданием которых увлекаются обычно нормально развивающиеся дети второго-третьего года жизни. Однако, выполнив просьбу взрослого («*Построй*»), они не стремились обыграть свои постройки, а при просьбе «поиграй», затруднялись сделать это. Вероятно, такого опыта у них не было. Следует отметить также, что среди дошкольников ЗПР оказалась небольшая группа (13%) тех, кто без особых трудностей конструировали более сложные объекты: замок, грузовая машина, корабль и т.д., а после создания постройки активно включали ее в интересную игру и пытались привлечь к ней экспериментатора. Это были дети, в семьях которых были старшие братья или сестры.

При повторном исследовании нами была обнаружена значительная динамика в развитии умения самостоятельно конструировать по замыслу. Большинство детей с задержкой психического развития (96%) и многие с легкой умственной отсталостью (47%) после периода обучения смогли выполнить сложную постройку, назвать ее и обыграть.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы. Большинство детей с ЗПР и с легкой умственной отсталостью к 4-5 годам не овладевают конструктивными действиями с разнообразными материалами. У них также наблюдается ограниченный сенсорный опыт, малый объем представлений о предметах

окружающего мира и их свойствах, несформированность пространственных представлений. Длительное включение ребенка в хорошо организованный коррекционно-образовательный процесс в дошкольном учреждении обеспечивает и детям с ЗПР и с умственной отсталостью обеспечивает им возможность в старшем дошкольном возрасте овладеть разными видами конструирования.

Литература:

1. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. - М.: Просвещение, 1993.
2. Диагностика – развитие – коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью /Л.Б.Баряева, О.П.Гаврилушкина, А.Зарин, Н.Д.Соколова.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б.Баряевой, 2012.- 447 с.
3. Нефедова Ю.В. Диагностика психомоторного развития детей с интеллектуальной недостаточностью: Учебное пособие / Под ред. А. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. - 119 с.

*С.Б. Яковлев, Санкт-Петербург
Н.А. Кузь, Новосибирск*

**ВИРТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ
ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время уделяется большое внимание организации системы сопровождения развития детей раннего возраста, предупреждению нарушений развития детей.

Значимой социальной проблемой дошкольного образования является отсутствие возможности посещать дошкольное учреждение детьми раннего возраста – незначительное количество в ДОО ясельных групп, групп кратковременного пребывания или предоставление данной услуги только на платной основе, хотя запрос родителей на данные образовательные услуги велик.

В России была принята Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016).

В данном документе указана группа детей - "дети группы риска" – это дети от рождения до трех лет «...с риском развития стойких нарушений функций организма и ограничений жизнедеятельности, а также дети из группы социального риска развития ограничений жизнедеятельности...».

На базе МКДОУ д/с №329 г.Новосибирска для семей, воспитывающих детей группы риска раннего возраста (1,5-3 лет), не посещающих детский сад, разработана виртуальная педагогическая мастерская (информационно-коммуникационная образовательная среда), которая представлена на сайте детского сада.

Виртуальная педагогическая мастерская ориентирована на формирование у родителей педагогических компетенций, позволяющих им проектировать социальные ситуации развития собственного ребенка и развивающую предметно-пространственную среду в домашних условиях с целью сохранения и укрепления физического и психического здоровья. Что в целом обеспечит позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности ребенка через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности.

Виртуальная педагогическая мастерская содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, учитывает разнообразие мировоззренческих подходов, способствует реализации права детей раннего возраста на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

В соответствии с возрастными особенностями детей раннего возраста, виртуальная педагогическая мастерская позволяет решать следующие задачи:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период раннего детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования детей раннего и дошкольного возраста.

Виртуальная педагогическая мастерская для родителей раннего возраста группы риска преемственна с ООП ДО для группы кратковременного пребывания.

Календарно-тематическое планирование построено по принципу единства тем во всех образовательных ситуациях и видах деятельности, а также ориентируется на традиции и календарь событий детского сада.

На год запланировано 34 темы, единых для родителей и всех педагогов (учителя-логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, педагога ИЗО деятельности, педагога-психолога).

При первой встрече педагогического коллектива с родителями детей раннего возраста презентуется виртуальная педагогическая мастерская, обсуждаются методические условия работы в виртуальной педагогической мастерской. Разъясняются задания, входящие в структуру различных образовательных ситуаций, еженедельно предлагаемые для выполнения.

С целью оценки эффективности проектирования образовательной среды родителями для своих детей раннего возраста родителям предлагается формировать детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности (видеоматериалы о своих детях, детские работы, фотографии, заметки и т.п.). Также предусмотрены специальные анкеты-наблюдения за детьми для родителей, что позволит получить более объективную оценку динамики развития детей. Анализируется портфолио ребенка группы риска индивидуально командой специалистов детского сада совместно с родителями и определяется стратегия дальнейшей работы по предупреждению развития стойких нарушений функций организма и ограничений жизнедеятельности.

Разработанная виртуальная педагогическая мастерская для родителей детей раннего возраста группы риска, посещающих ГКП и не посещающих ДОО, обладает достаточно богатыми возможностями, причем – не только технологическими, но и организационно-методическими, педагогическими и дидактическими. Вместе с тем, как показала практика работы, эти возможности не реализуются автоматически. Недостаточно только лишь одного наличия информационно-коммуникационной образовательной среды, даже при условии широких информационно-технологических возможностей. Необходима также научно-обоснованная организация педагогического взаимодействия с родителями и коллегами, которая, с одной стороны, будет учитывать и в максимально полной мере реализовывать организационно-методические, педагогические и дидактические возможности среды, а с другой – ориентировать образовательный процесс на уникальность и самоценность периода раннего детства.

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Раннее детство является периодом интенсивного сенсорного развития. Сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, предполагает целенаправленное совершенствование, развитие у детей сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений). Сенсорное воспитание, обеспечивая приток новых впечатлений, становится необходимым не только для развития деятельности органов чувств, но и для нормального общего физического и психического развития ребенка [1].

Во многом основы современной системы сенсорного воспитания заложили Фридрих Фребель и Мария Монтессори. Ф. Фребель полагал целью воспитания развитие природных особенностей ребёнка, его самораскрытие, ядром педагогики детского сада считал игру. Он предлагал разнообразие видов детской деятельности: работу со строительным материалом, подвижные игры, конструирование, изобразительную деятельность, вырезание, вышивание и др. Многие из этих занятий, методически преобразованные, находят применение в современных детских садах [5].

Мария Монтессори раскрыла свой талант педагога прежде всего в моторном и сенсорном обучении детей, в развитии у них навыков письма, чтения и счета. Результатом психолого-педагогической работы, ведущейся с начала XX века, стали Материалы для развития чувств [6].

Отечественная система сенсорного воспитания построена с учетом трудов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера и др. В свете культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, развитие восприятия у ребёнка есть процесс усвоения социального сенсорного опыта, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов, сенсорные эталоны, формирование под влиянием взрослых новых, ранее не существовавших сенсорных способностей [2].

Д. Б. Эльконин, взяв за основу положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева, разработал периодизацию психического развития, которая сейчас является общепринятой в российской возрастной психологии. Источником психического развития здесь является внешняя практическая деятельность ребенка. В рамках ведущей деятельности происходит формирование центральных возрастных новообразований. Истоки психических новообразований лежат в социальном взаимодей-

ствии. Согласно концепции Д. Б. Эльконина, ведущей деятельностью в раннем детстве является предметно-орудийная [7].

Во многом современная система сенсорного воспитания опирается на исследования А. В. Запорожца, в том числе на созданную им теорию развития детского восприятия путем формирования и совершенствования перцептивных действий, а также понятия о сенсорных эталонах как наглядных представлениях об основных образцах внешних свойств предметов.

В основе теории лежит учение о процессах восприятия как о системе выполняемых человеком специфических перцептивных действий, направленных на обследование предметов и явлений действительности, выявление и фиксацию их внешних свойств и отношений. Развитие восприятия у ребенка заключается в поэтапном овладении постепенно усложняющимися перцептивными действиями.

Овладение каждым видом перцептивных действий предполагает решение нового типа практических задач. Развитие восприятия напрямую связано с общим развитием практической деятельности ребенка: начиная от формирования хватания и удерживания предметов, передвижения ребенка в пространстве на первом году жизни и до развития продуктивных видов деятельности в период дошкольного детства [4].

Л. А. Венгер в своих работах представляет содержательный анализ последовательных этапов освоения этой системы эталонов. Автор вычленил и исследовал два пути усвоения систем сенсорных эталонов - перцептивный (обследовательский) и интеллектуальный путь. Выделение перцептивного пути имело значение для разработки способов сенсорного воспитания младших дошкольников, которым еще недоступен интеллектуальный путь овладения такого рода системами [1].

Результаты исследований А. А. Катаевой, Т. И. Обуховой и других авторов, изучавших влияние нарушения слуха на психическое развитие детей, позволили прийти к следующим выводам. У всех детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста имеются тенденции развития, общие с тем, которые наблюдаются у нормально развивающихся детей. Наряду с этим при разном характере первичных нарушений наблюдаются сходные, хотя и вызванные разными причинами, отклонения в сенсорном развитии. Одним из наиболее существенных вторичных нарушений является нарушение усвоения общественного опыта.

Глухие и слабослышащие проходят тот же путь овладения восприятием свойств и отношений предметов, что и в норме - от практической ориентировки к перцептивной. Однако отставание в сенсорном развитии начинается чрезвычайно рано, еще в младенческом возрасте. Невозможно добиться необходи-

мой коррекции и компенсации сенсорного развития без специально организованного, направленного сенсорного воспитания.

Учитывая влияние нарушение слуха на развитие ребенка (отставание в овладении ведущими видами деятельности, их качественное своеобразие и др), коррекционно-компенсаторная работа с детьми должна включать мероприятия по последовательному выравниванию в овладении ведущими видами деятельности, начиная от исходной, независимо от того, на каком возрастном этапе находится ребенок на данный момент.

Воспитание и обучение должно осуществляться с учетом возрастных психофизиологических особенностей и тяжести нарушения в условиях организованного педагогического воздействия при адекватно подобранных компенсаторных средствах развития.

Правильно организованное сенсорное воспитание позволяет сдвинуть сроки и увеличить темп сенсорного развития, преодолеть многие отклонения в сенсорном развитии, оказывает существенное воздействие на весь ход психического развития ребенка. Важно как можно раньше начать коррекцию нарушений познавательной сферы, предоставить ребенку возможность полноценных контактов с окружающим миром через развитие всех видов восприятия во взаимосвязи с другими психическими процессами [3].

Сенсорное воспитание, с позиции современного подхода, идет по двум основным направлениям: усвоение «сенсорных эталонов» и овладение способами обследования предметов. Развитие сенсорных способностей осуществляется в процессе дидактических игр, в предметной и продуктивной деятельности.

В оформлении игрушек преимущественно используются четыре основных цвета, простые геометрические формы. Игровое оборудование обычно располагается таким образом, что ребенок при желании мог самостоятельно достать его и начать действовать, самостоятельно либо совместно со взрослым. Исключение составляют мелкие сыпучие материалы, которые используются для развития ручной моторики и тактильной чувствительности (песок, крупы и проч.)

Для развития зрительного восприятия, представлений о цвете, форме, величине применяются следующие материалы. Различные приспособления на сортировку предметов по типу досок Сегена, «Почтовых ящиков», «Коробок форм» и т.п. Ребенку предлагается действовать с предметами, ориентируясь на их форму: проталкивать в отверстия, нанизывать на штырьки, вставлять в прорези и др.

Мячи, кубики, детали строительного материала позволяют получить представления как о форме (сравнение разных предметов между собой: у куби-

ка есть углы, а у мяча нет; мяч катится, а кубик нет), так и о размере (большой куб – маленький кубик, большой мяч – маленький мячик) и цвете (сортировка мячей, кубиков в корзины по цвету).

Тактильная чувствительность развивается при ощупывании объектов разных форм, размеров, материалов. Здесь применяются уже упомянутые крупы и песок. Крупы можно перебирать руками, пересыпать, ощупывать мешочки, набитые горохом, рисом, манкой и др. В последнее время в практике дошкольного обучения все чаще используется так называемый кинетический песок, который отличается от обычного большей пластичностью.

Вызывает интерес у детей классическая игра «Волшебный мешочек», требующая угадывания спрятанных внутри мешочка предметов на ощупь. Помимо этого для сенсорного развития используются мягкие игрушки, сшитые из разных по фактуре материалов и с различными наполнителями. Любимые всеми детьми игры с водой позволяют получить практические представления о свойствах воды, о значении слов «теплый - холодный», «мокрый - сухой».

Музыкальные игрушки и инструменты разнообразны, привлекают внимание детей и также могут использоваться в коррекционно-развивающих целях. Это могут быть как простые дудочки, погремушки, бубны, барабаны, так и устройства, воспроизводящие записанные сигналы (фразы, музыкальные композиции, голоса животных) при нажатии на соответствующую кнопку.

Работа по развитию сенсорно-перцептивных способностей детей осуществляется на занятиях изобразительной деятельностью, где дети учатся рисовать красками, карандашами, лепить из теста или пластилина, в играх с мозаиками, сборно-разборными игрушками, конструктором (пластмассовым, металлическим, тряпочным, деревянным).

Литература:

1. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Под ред. Л. А. Венгера. - М.: Просвещение, 1988. - 144 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
3. Дошкольное воспитание аномальных детей / Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л. П. Носковой. - М.: Просвещение, 1993. - 224 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. Психическое развитие ребенка. - М.: Педагогика, 1986. - 320 с.
5. Фребель Ф. Будем жить для наших детей // Психология детства: Классическое наследие / сост. Л. М. Волобуева. - Екатеринбург.: У - Фактория, 2005. - 248 с.
6. Хейнсток Э. Система Монтессори у себя дома. От 0 до 6 лет. - М.: Эксмо, 2016. - 208 с.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ СЛУХОВЫМИ И ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В настоящее время нарушение слуха у ребенка выявляется в первый месяц жизни, что позволяет очень рано начать реабилитационные мероприятия. Современный подход предполагает комплексную медико-технико-педагогическую помощь ребенку с нарушением слуха, которая включает (Королева И.В., 2016):

- 1) лечение нарушения слуха, патологии нервной системы и др.;
- 2) раннее бинауральное слухопротезирование ребенка слуховыми аппаратами (в возрасте 2-6 мес.);
- 3) регулярный контроль слуха (2 раза в год);
- 4) если у ребенка большие потери слуха или глухота, ему должна быть проведена кохлеарная имплантация (оптимальный возраст 10-18 мес.);
- 5) занятия с сурдопедагогом/логопедом/ психологом по развитию у ребенка разных навыков (слухового восприятия, языка, речи, коммуникации и др.);
- б) психологическую поддержку и обучение родителей развитию у ребенка слуха, коммуникативных навыков, мышления, речи и др. во время ежедневных дел и совместных игр.

Российские сурдопедагоги уже в конце 20 века разработали содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями слуха раннего возраста (Леонгард Э.И., Самсонова, 1991; Шматко Н.Д., Пелымская Т.В., 2003). В последние годы эти разработки в существенной мере дополнены и обновлены с учетом новых слуховых возможностей глухих детей с помощью слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов (Королева И.В., 2005, 2008, 2012, 2016, 2017).

Однако в этих методических разработках детям с нарушением слуха с дополнительными расстройствами уделяется крайне ограниченное внимание. В то же время 40% детей со сниженным слухом имеют дополнительные нарушения в развитии - интеллектуальная недостаточность, нарушение зрения, аутизм, нарушения опорно-двигательного аппарата. Отмечается, что в последние 20 лет число детей с комплексными нарушениями развития растет, что объясняется развитием медицины, обеспечивающей выживание недоношенных детей с экстремально низкой массой тела. Среди них значительное число

составляют дети с комплексными слуховыми и двигательными нарушениями. В частности, нарушение слуха выявляется у 3 – 3,5% детей с детским церебральным параличом (ДЦП) (Бадалян Л.О. и соавт., 1989; Жигорева М.В., 2006).

Двигательные расстройства усложняют диагностику нарушения слуха у ребенка и процесс его слухопротезирования: ребенок плохо проявляет спонтанные двигательные реакции на звуки, его трудно обучить условно-рефлекторной двигательной реакции, что не позволяет получить точную аудиограмму для адекватной настройки СА/КИ, адаптировать ребенка к использованию СА/КИ (Королева И.В., 2016, 2017). В этой ситуации значительно возрастает роль сурдопедагога в эффективном слухопротезировании ребенка. В то же время сурдопедагог испытывает особые трудности в оказании помощи ребенку с комплексными слуховыми и двигательными нарушениями, поскольку не имеет соответствующих знаний и умений. Все это определяет актуальность разработки подходов к организации коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

Очевидно, что наличие тяжелых двигательных нарушений у тугоухого ребенка требует сочетания подходов и приемов, используемых при абилитации детей с нарушением слуха и детей с двигательными расстройствами. В методических разработках, посвященных коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП раннего возраста, в целом выделяются те же направления работы, что и для детей с нарушениями слуха: 1) формирование и развитие познавательной деятельности; 2) формирование коммуникативных навыков; 3) развитие эмоциональных реакций; 4) стимуляция сенсорной активности (зрительного слухового, тактильно – кинестетического восприятия) и формирование начальных пространственных представлений; 5) формирование манипулятивных действий с предметами; 6) стимуляция голосовых реакций и развитие речевой активности; 7) развитие моторики и коррекция ее нарушений (Архипова Е.Ф., 1989, Приходько О.Г., 2006). Особенно подчеркивается необходимость сочетания лечебных и коррекционно – педагогических мероприятий, опора на сохраненные функции в процессе работы, оценка динамики психофизического развития ребенка.

В данной работе исследовались особенности коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с нарушением слуха и ДЦП с целью разработки рекомендаций по формированию индивидуальной программы абилитации. В качестве основных форм работы использовались индивидуальные занятия с ребенком с участием родителей, а также консультации родителей по вопросам

развития и обучения ребенка в домашних условиях, их психологической поддержке. В качестве инструментов оценки уровня развития разных навыков ребенка и прогресса их формирования использовались анкеты KID/RCDI, «Оценка слухового поведения ребенка раннего возраста LittleEARS»; задания из программы «Каролина» (разделы «мелкая моторика», «крупная моторика»), матрица коммуникации.

Современный подход при работе с детьми с нарушениями слуха раннего возраста является семейно-центрированным, поэтому отдельное внимание уделялось оценке взаимодействия взрослого с ребенком. Для этой цели использовалась «Шкала взаимодействия взрослого и ребенка», включающая подшкалы «Слух», «Коммуникация», «Речь», «Игра», «Обучение» (Косанер Д., 2015; Королева И.В., 2017).

Предварительные результаты свидетельствуют, что при организации коррекционно-развивающей работы с ребенком комплексными слуховыми и двигательными нарушениями наряду с адаптацией ребенка к КИ/СА, развитию слухового восприятия необходимо сразу выделять дополнительные основные приоритетные направления работы – развитие эмоционального взаимодействия матери и ребенка, развитие и компенсация двигательных нарушений, обеспечение ребенка доступным для него средством коммуникации с окружающими.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период: книга для логопеда. - М.: Просвещение, 1989. -79 с.
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: Учеб. пособие для студ, высш. учеб. заведений. -М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с.
3. Королева И.В. Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста: Учебно-метод. пособие - СПб.: КАРО, 2017. -176 с.
4. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит. - М.: Просвещение, 2003. - 204 с.
5. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией. СПб.: КАРО, 2006. - 112 с.

ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

В ходе коррекционного обучения дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) испытывают естественные трудности, связанные с возможностью получения новых знаний и умений. В частности, у обучающихся с нарушением слуха и интеллекта данные трудности обусловлены изначально степенью интеллектуального дефекта, нарушенным слухом, а также психологическими особенностями личности самого ребенка. Общее состояние организма умственно отсталых детей с нарушением слуха, их физическое здоровье, состояние центральной нервной системы оказывают огромное влияние на их работоспособность. В проводимом нами исследовании, под работоспособностью понимается способность школьников к выполнению работ и усвоению новой информации, связанных с учебной деятельностью. Работоспособность ученика зависит от напряжения его сенсорной системы, активизации памяти, уровня эмоционального напряжения, мышления и концентрации внимания. Таковую работоспособность в современной психологической и педагогической литературе принято называть умственной (М.В. Антропова, С.М. Громбах, Е.С. Рысева и др.).

Выделение умственной работоспособности из общей работоспособности повлекло за собой выделение из общего утомления понятия умственного утомления. Последнее характеризуется снижением интеллектуальной работоспособности, падением внимания, трудностью сосредоточения, замедленностью мышления. В умственном утомлении школьника нами выделялось два ряда признаков: физические и психические. К физическим признакам умственного утомления мы относим бледность кожных покровов, расслабленность, сгорбленность позы, вялость, неуверенность движений, тремор. К симптомам со стороны психики, обусловленным нарушениями высшей нервной деятельности, правильно отнести: замедление темпа работы, увеличение количества ошибок, появление у ребенка мрачности, апатичности, раздражительности, угрюмости, иногда сварливости. Большая часть вышеназванных симптомов бывает только при сильном утомлении, называемом переутомлением. Однако, несмотря на дифференциацию рядом ученых умственной и физической работоспособности и утомления, мы считаем, что, когда речь идет об умственно отсталых детях с нарушением слуха, то спорность такого разделения усиливается [3].

Первейшими условиями, содействующими развитию и укреплению здоровья, а, следовательно, повышению работоспособности и снижению утомления считаются совершенствование воспитания и обучения, правильная организация всего режима дня - «времени бодрствования и сна» [1, с. 203]. Данный режим дня предусматривает определенную продолжительность различных видов деятельности при их рациональном чередовании и постоянной регулярности; достаточный отдых, прогулки на свежем воздухе; хорошее питание; полноценный сон; повышение двигательной активности путем увеличения занятий физическими упражнениями и спортом учащихся из массовых школ. Умственно отсталые школьники с нарушением слуха также нуждаются в правильном режиме дня.

Изучив в процессе нашего исследования режим учебного дня умственно отсталых детей с нарушением слуха, мы обнаружили наличие следующих негативных моментов, которые неблагоприятно сказываются на их работоспособности. Во-первых, продолжительность урока у них составляет 45 минут, тогда как по данным М.В.Антроповой в массовой школе оптимальным вариантом длительности урока у учеников начальных классов считается 30-35 минут. Во-вторых, сетка недельных учебных часов превышает допустимую норму. Такая продолжительность занятий не способствовала улучшению показателей работоспособности. В-третьих, отсутствие физминуток, недостаточная двигательная активность детей, малая продолжительность отдыха на свежем воздухе (до 30-40 минут) и длительное время, затрачиваемое на подготовку домашних заданий, не способствуют снижению утомления. В-четвертых, неправильно составленное расписание уроков, когда более легкие уроки идут в начале учебного дня (изобразительное искусство, музыкально-ритмические занятия, физкультура), а более трудные в конце (математика, русский язык, чтение, развитие речи) приводит к тому, что умственно отсталые школьники с нарушением слуха практически не работают на последних уроках, много отвлекаются, не выполняют задания учителя.

Учитывая вышеперечисленные факты, мы создали экспериментальный учебный режим организации занятий, который, по нашему мнению, позволил улучшить работоспособность данного контингента школьников. Эксперимент проводился в течение месяца. Он состоял в том, что было сокращено время урока (до 30 минут); изменено чередование уроков (в начале учебного дня шли более трудные предметы, а в конце дня более легкие); использовались физминутки в середине каждого урока; отводилось одному учебному предмету два смежных урока, что позволило уменьшить количество времени, отведенное на подготовку домашних заданий; в хорошую погоду последние уроки заменялись активным отдыхом на свежем воздухе.

Сравнение данных корректурных проб с ранее полученными результатами выявили улучшение показателей работоспособности по количественным и качественным данным в конце проведенного эксперимента: уменьшение количества допускаемых ошибок в работе, заметное увеличение общего количества просмотренных знаков, а также улучшение показателя суточной адаптивности после введения разработанного учебно-экспериментального режима. Результаты корректурных проб еще раз подтверждают улучшение показателей продуктивности и скорости работы с возрастом, а также уменьшение количества ошибок (точность работы) по всем начальным классам.

Проведенный нами эксперимент подтвердил возможности оптимизации работоспособности всех возрастных групп умственно отсталых обучающихся с нарушением слуха с помощью сокращения продолжительности урока, общего объема учебной нагрузки, уменьшения затраченного времени на выполнение домашнего задания и активного двигательного отдыха на свежем воздухе. Улучшение показателей работоспособности после двигательной активности (игры в мяч, пеших прогулок) на свежем воздухе наблюдалось практически у всех участвующих в эксперименте школьников. Количество отвлечений от уроков при новом режиме уменьшилось в каждом классе. Дети более активно работали на уроках, меньше отвлекались и утомлялись, справлялись с большим объемом заданий. Недельная динамика работоспособности данного контингента школьников показала увеличение показателей продуктивности работы во все дни недели с небольшим увеличением в среду и незначительным уменьшением к пятнице. Показатели продуктивности работы умственно отсталых детей с нарушением слуха в конце эксперимента в среднем на 14,5% больше, чем до эксперимента. Данные показатели сопровождались меньшей отвлекаемостью и большей активностью обучающихся с нарушением слуха и интеллекта на уроках в конце эксперимента. Таким образом, проведенные в режиме учебного дня изменения подтвердили возможность оптимизации работоспособности умственно отсталых обучающихся с нарушением слуха, а также значительное снижение их утомляемости в процессе обучения.

Литература:

1. Антропова М.В. Нормализация учебной нагрузки школьников. - М.: Педагогика, 1988.
2. Сысоев В.П. Методика диагностики работоспособности. Тест Э.Ландольта. Руководство по использованию. - СПб.: ИМАТОН, 1996.
3. Тымкив А.С. Работоспособность и утомление глухих школьников с нарушением интеллекта в течение учебного дня // Тезисы докладов и сообщений V Международной конференции «Ребенок в современном мире: права ребенка». - СПб.: Омега, 1998. С.98-101.

ПЛАТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ В ДООУ: ПОДГОТОВКА К ИХ ВНЕДРЕНИЮ

Сегодняшняя ситуация на рынке образования создает образовательным организациям такие условия, при которых руководители вынуждены активно привлекать внебюджетную деятельность. Организация дополнительных платных образовательных услуг является одним из приоритетных направлений работы нашего детского сада.

Организация дополнительных образовательных услуг в нашем детском саду осуществляется в форме кружков, центров, студий. В статье 45 Закона «Об образовании в Российской Федерации» определено: образовательные учреждения вправе оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям платные дополнительные образовательные услуги, не предусмотренные соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами; при этом платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансируемой за счет средств бюджета. Мне, как молодому начинающему руководителю, пришлось столкнуться с данной проблемой самостоятельно. Об этом опыте и хотелось бы рассказать подробнее.

Прежде чем начать оказывать платные образовательные услуги в ДООУ, образовательной организации, необходимо провести маркетинг образовательных услуг, то есть определить, какие услуги могут быть оказаны и востребованы в данном детском саду. Рассматривать необходимо состояние в общем по микрорайону: какие услуги, когда оказываются в других дошкольных учреждениях, какие дополнительные центры находятся в пешей доступности, какие частные образовательные центры предлагают свои услуги. Наличие бюджетных центров дополнительного образования детей в ближайшей округе может несколько уменьшить количество желающих родителей посещать дополнительные услуги в саду. Поэтому в данном случае на родительских собраниях можно привлекать родителей возможностью, оставаясь в стенах ДООУ, посещать кружки. Работающим родителям, как правило, это очень удобно.

Далее должен быть проведен мониторинг внутренних возможностей образовательной организации: что могут предложить воспитатели, логопеды сверх образовательной программы. Возможно, для расширения услуг будет необходим поиск и привлечение соответствующих специалистов.

Проводится анкетирование родителей с целью удовлетворения спроса о дополнительных образовательных услугах, предварительно информировав их на родительских собраниях. Сбор данных осуществляется за сентябрь месяц начинающего учебного года. В анкету включаются вопросы, которые помогают определить востребованность услуг, стоимость, время их проведения и количество потребителей. Результаты анкетирования в нашем учреждении представлены ниже. Из анализа анкетирования четко видно, что родители не нуждаются в организации таких вариативных платных услуг, как лепка, рисование, развивающие игры. Наряду с этим отдают предпочтение таким ПОУ, как 3Д-моделирование, экспериментирование, космическая тематика, лечебная физкультура.

После того, как произведен мониторинг, выявлены потребности социума, выявлены собственные возможности, начинается формирование программы дополнительных платных услуг в ДООУ. Перечень программ дополнительного образования существует и можно им пользоваться. Полезно поинтересоваться в администрации района, какие программы дополнительного образования уже есть, какие реализуют другие образовательные организации. При подготовке к проведению платных образовательных услуг в ДООУ придется сделать полную ревизию всех локальных актов, положений, инструкций и разработку новых локальных актов: Устав (внести изменения в раздел «Дополнительное образование воспитанников», если требуется); Лицензия на осуществление дополнительного образования детей и взрослых; «Положение об организации платных услуг»; «Учетная политика в ДООУ»; «Порядок предоставления льгот потребителям»; Расчеты. Сметы, ПФХД; Приказы и распоряжения; Договоры с потребителями услуг, Договоры с исполнителями услуг, Графики работы, Программы, Учебный и Календарный план-график и т.д.

Прежде чем предлагать родителям платные образовательные услуги в ДООУ, образовательная организация должна сама просчитать, сколько будет стоить эта услуга. Тут надо сказать, что в принципе, учредитель образовательной организации вправе устанавливать размер платы за оказание каких-то дополнительных услуг. Но, как правило, практика показывает, что сама образовательная организация делает расчет стоимости услуг.

После того, как сделан расчет стоимости, образовательная организация должна составить смету, либо, если образовательная организация - казенное учреждение, то в план финансово-хозяйственной деятельности включается план и по доходам, и по расходам от платной образовательной деятельности. На каждый вид разных платных образовательных услуг в ДООУ желательно составлять отдельную смету.

И в конце разрабатывается договор на оказание платных услуг. Существуют образцы, формы такого договора. Однако у каждого образовательного учреждения, у каждого региона могут быть особенности, которые необходимо отразить, также могут отличаться формы приложений или быть дополнительные приложения для конкретной образовательной организации.

Ожидаемые результаты и эффекты ведения платной образовательной деятельности:

- повышение имиджа и конкурентоспособности ДООУ на рынке образовательных услуг;
- улучшение материально-технической базы ДООУ через финансирование из внебюджетных средств;
- улучшение качественного состава педагогических кадров, занятых в предоставлении платных дополнительных образовательных услуг;
- повышение эффективности созданного программно-методического обеспечения по оказанию платных образовательных услуг.
- сохранение кадрового состава ДООУ за счет дополнительного финансирования заработной платы.

Возможные риски:

- невостребованность платных образовательных услуг, внедряемых в ДООУ;
- низкий уровень качества проведения платных образовательных услуг, что приведет к снижению спроса услуг потребителями;
- неудовлетворенность педагогов и специалистов, задействованных в организации и проведении платных образовательных услуг, заработной платой.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аксиненко Елена Вячеславовна, воспитатель ГБДОУ детского сада №41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Алексеева Анна Валентиновна, заведующий ГБДОУ № 97 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Андреева Анастасия Андреевна, педагог-психолог ГБПОУ колледжа малого бизнеса № 4, Москва

Антропов Александр Петрович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики, заместитель директора Института дефектологического образования и реабилитации, заместитель директора ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Баюра Инна Александровна, учитель ГБОУ школы-интерната № 20, Санкт-Петербург

Белова Анна Юрьевна, студентка 2 курса магистратуры, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Белова Наталия Сергеевна, ассистент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Бойков Дмитрий Игоревич, кандидат психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Боронина Елена Степановна, воспитатель ГБДОУ детского сада №41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Букашкина Елена Евгеньевна, воспитатель ГБДОУ детского сада №41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Булгакова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Быкова Елена Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Винель Валерия Егоровна, студентка 2 курса магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Войлокова Елена Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Волкова Ирина Павловна, доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Володченко Наталья Петровна, заведующий ГБДОУ детского сада № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт – Петербург

Вощилова Нина Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Вялых Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Гайдукевич Екатерина Анатольевна, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Гарбарук Ольга Александровна, секретарь деканата, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Герасименко Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Глазкова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Голубева Галина Геннадиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Горбатенко Екатерина Александровна, студентка 1 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Горбачева Елена Игоревна, учитель ГБОУ школы № 613 Московского района, Санкт-Петербург

Граш Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Дебеляк Софья Леонидовна, студентка 4 курса бакалавриата кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Емельянов Виталий Давидович, кандидат медицинских наук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Жвакина Мария Александровна, психолог СПб ГБУ Центра социальной помощи семье и детям Приморского района, Санкт-Петербург

Жирова Анастасия Владимировна, студентка магистратуры Мурманского арктического гуманитарного университета, Мурманск; специалист по социальной работе с молодежью Молодежного социального центра г. Апатиты Мурманской обл.

Закарян Маргарита Артуровна, студентка 2 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Зарин Алиция Петровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Звягин Николай Иванович, кандидат технических наук, мастер производственного обучения ГБ ПОУ «Индустриально-судостроительный лицей», Санкт-Петербург

Иванова Татьяна Валерьевна, воспитатель ГБДОУ детского сада №41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Ивлева Мария Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Изергина Наталия Александровна, учитель-логопед ГБДОУ детского сада №133 компенсирующего вида Выборгского района, Санкт-Петербург

Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Ильюшина Светлана Викторовна, учитель-дефектолог ГБОУ школы-интерната №33 для слабослышащих детей Выборгского района, Санкт-Петербург

Какурина Ирина Александровна, тьютор ГАДОУ детского сада №53 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Калягин Виктор Александрович, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, директор Института дефектологического образования и реабилитации, профессор кафедры основ коррекционной педагогики, директор ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Качина Анна Владимировна, студентка 1 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Киреевкова Екатерина Евгеньевна, ассистент кафедры английского языка и лингвострановедения, Институт иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Клепикова Ирина Романовна, студентка 2 курса магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Князева Наталья Владимировна, студентка 2 курса магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Ковалева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Кожевникова Наталья Николаевна, заместитель заведующего ГБДОУ детского сада № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Кондратьева Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Кораблева Любовь Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Коржова Ангелина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Королева Инна Васильевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Красильникова Валерия Андреевна, учитель химии ГБОУ школы-интерната №1 им. К.К. Грота, Санкт-Петербург

Красильникова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Круглова Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Круглова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кузнецова Людмила Анатольевна, доцент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кузнецова Татьяна Сергеевна, воспитатель ГБДОУ детского сада №41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Кузь Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Куклина Валентина Михайловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, педагог - психолог, ГБУ Региональный центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Центр диагностики и консультирования, Санкт-Петербург

Лактионова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по социальным вопросам ГБ ПОУ «Индустриально-судостроительный лицей», Санкт-Петербург

Лебедева Вера Сергеевна, студентка 2 курса магистратуры кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Лебедева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Липакова Виктория Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Лопатина Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Люкина Анна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Макарова Алла Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Мамедова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Манаскурт Татьяна Юрьевна, директор ГБОУ школы-интерната №20 Петроградского района, Санкт-Петербург

Машкова Антонина Владимировна, студентка 2 курса магистратуры кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Медникова Людмила Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Мелехова Марина Геннадьевна, учитель-дефектолог ГБДОУ детского сада №60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Мигунова Инна Николаевна, заведующий ГБДОУ детского сада №133 компенсирующего вида Выборгского района, Санкт-Петербург

Миланич Юлия Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Мотовилова Юлия Валерьевна, аспирант кафедры сурдопедагогики, учитель-дефектолог, методист, педагог дополнительного образования ГБОУ школы-интерната № 33 Выборгского района, Санкт-Петербург

Муравцова Татьяна Александровна, студентка 2 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Наумова Наталья Викторовна, старший преподаватель кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Нефедова Юлия Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Никитина Анна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Никулина Галина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой тифлопедагогики института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Никулина Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Новикова Екатерина Федоровна, студентка 5 курса бакалавриата кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, сурдопереводчик, тьютор техникума для инвалидов ГБОУ «ПРЦ», Санкт-Петербург

Овсянникова Анна Викторовна, студентка 2 курса магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Осадчая Дарья Евгеньевна, воспитатель ГБОУ школы-интерната № 31 Невского района, Санкт-Петербург

Пекишева Елена Валерьевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, Институт педагогики и психологии Северного (Арктического) Федерального университета, Архангельск

Пенин Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Першина Гульнара Сейдалиевна, сурдопедагог Межрегионального центра реабилитации лиц с проблемами слуха (колледжа), Павловск

Петрова Людмила Степановна, старший воспитатель ГБДОУ детского сада № 97 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Петрова Людмила Викторовна, доцент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Писаренко Екатерина Николаевна, психолог лаборатории социально-реабилитационного сопровождения инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Присталова Ирина Анатольевна, учитель английского и немецкого языка ГБОУ СОШ № 347 Невского района, Санкт-Петербург

Прищепова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Прищепова Полина Андреевна, аспирант 1 курса кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, учитель-логопед ГБОУ СОШ № 233 с углублённым изучением иностранных языков Красногвардейского района, Санкт-Петербург

Пронина Евгения Николаевна, студентка 1 курса магистратуры кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, учитель-логопед ГБОУ школы № 153 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Пшеничнова Елизавета Эдуардовна, студентка 1 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Разумова Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Родимина Маргарита Петровна, заведующий отделением социально-культурной деятельности Межрегионального центра реабилитации лиц с проблемами слуха (колледжа), Павловск

Романец Татьяна Романовна, студентка 2 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Русинова Юлия Анатольевна, учитель-логопед ГБОУ СОШ № 347 Невского района, Санкт-Петербург

Рябова Ирина Валентиновна, учитель-логопед ГБОУ школы № 3 Красногвардейского района, Санкт-Петербург

Сахарова Людмила Сергеевна, учитель-дефектолог ГБОУ школы - интерната № 20 Петроградского района, Санкт – Петербург

Свердлов Абрам Залманович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Севостьянова Александра Николаевна, учитель-дефектолог ГБОУ школы - интерната № 20 Петроградского района, Санкт – Петербург

Сергеева Екатерина Евгеньевна, студентка магистратуры кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Сидорова Алёна Игоревна, студентка 2 курса магистратуры кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Симонова Ольга Викторовна, учитель-логопед ГБДОУ детского сада № 41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Сихра Дина Николаевна, педагог-психолог ГАДОУ детского сада № 53 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Сливарь Ольга Валерьевна, заведующий ГБДОУ детского сада № 41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Слободина Анастасия Алексеевна, студентка 2 курса магистратуры кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Соколова Анна Вячеславовна, учитель химии, педагог-организатор ГБОУ школы-интерната № 33 Выборгского района, Санкт-Петербург

Солодовник Мария Анатольевна, учитель-дефектолог ГБУДО Ленинградского областного центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Южки, Ленинградская область

Соломатина Тамара Викторовна, учитель начальных классов ГБОУ школы-интерната № 20 Петроградского района, Санкт-Петербург

Сотникова Лилия Александровна, студентка 1 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Сотникова Мария Владимировна, учитель начальных классов, учитель-дефектолог ГБОУ школы-интерната № 20 Петроградского района, Санкт-Петербург

Старшинова Валерия Михайловна, студентка 2 курса магистратуры кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, воспитатель, учитель-дефектолог ГБДОУ детского сада №95 компенсирующего вида Калининского района, Санкт-Петербург

Стеколыщикова Ольга Андреевна, студентка 1 курса магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Тестоедова Полина Михайловна, студентка 2 курсы магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Тимофеева Мария Евгеньевна, студентка 1 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Трофимова Ольга Алексеевна, учитель ГБОУ СОШ №118 Выборгского района, Санкт-Петербург

Трошина Елена Сергеевна, учитель-логопед ГБУ ДО Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района, Санкт-Петербург

Турчанинов Евгений Евгеньевич, педагог-психолог ГБОУ СОШ №237 Красносельского района, Санкт-Петербург

Тюляндина Юлия Александровна, старший воспитатель ГБДОУ детского сада № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Федосеева Татьяна Николаевна, заместитель директора по воспитательной работе ГБОУ школы-интерната № 33 Выборгского района, Санкт-Петербург

Филиппова Мария Игоревна, ассистент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Фомичева Анастасия Геннадьевна, студентка 2 курса магистратуры кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Фомичева Лидия Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Фур Екатерина Петровна, старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, учитель-логопед ЧОУ школы «Талань», Новосибирск

Ходнева Лариса Александровна, студентка 2 курса магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Чеботова Мария Александровна, учитель младших классов ГБОУ школы №522 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург

Черкасская Анна Владимировна, учитель ГБОУ СОШ № 118 Выборгского района, Санкт-Петербург

Чижев Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Чистякова Екатерина Андреевна, учитель начальных классов, учитель-логопед ГБОУ школы-интерната № 20 Петроградского района, Санкт-Петербург

Шада-Божшиковска Иоланта, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной и раннешкольной педагогики, факультет педагогики и психологии, Университет в Белостоке, Польша

Шипилина Ольга Николаевна, учитель-логопед детского развивающего центра «А-КЛАСС, Санкт-Петербург

Шукалова Лариса Николаевна, воспитатель ГБДОУ детского сада №41 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Шумская Надежда Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Щурова Евгения Юрьевна, специалист ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С.С. Мнухина, Санкт-Петербург

Яковлев Сергей Борисович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Яковлева Елена Вадимовна, учитель ГБОУ СОШ № 118 Выборгского района, Санкт-Петербург

Якушева Виктория Игоревна, студентка 2 курса магистратуры кафедры олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург