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

ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

МАТЕРИАЛЫ
XXII МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.
ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА»

21-23 октября 2015 года

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А.И.Герцена
2015

ББК Ч421.3,6(2)521.3
УДК 74.3

Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями: Материалы XXII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Территория детства». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015.

В сборнике «**Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями»** представлены материалы XXII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Территория детства».

Рассмотрены проблемы создания доступной среды для ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях модернизации российского образования. В материалах многих авторов специальное образование предстает как фактор формирования территории детства ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Значительное место отведено актуальным проблемам обучения, воспитания и социализации детей с особыми образовательными потребностями в различных социально-институциональных условиях.

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, студентам педагогических вузов и родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Тексты печатаются в авторской редакции.

Публикуется на средства РГНФ 15-06-14078г

Главный редактор
К.В. Султанов

Ответственный за выпуск
Г.Н. Пенин

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

Коллектив авторов, 2015
Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2015

ISBN 978-5-8064-2161

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Теоретические и прикладные аспекты создания доступной среды для особого ребенка…….. 11
Соломин В.П., Кантор В.З., Антропов А.П. Образовательные стандарты как инструмент включения детей с ограниченными возможностями здоровья в единое образовательное пространство России……..... 11
Пенин Г.Н. Сурдопедагоги приближали победу……..... 19
Селиванова Ю.В. Реформирование отечественного школьного образования детей с ОВЗ на современном этапе…… 25
Лебедева С.С. Непрерывное образование социальной группы инвалидов.. 29
Скворцова В.О. Проблемы и перспективы развития дошкольного коррекционного образования……..... 33
Мамедова Е.Ю. Образовательные проблемы социально-реабилитационного сопровождения лиц с ОВЗ в РГПУ им. А.И. Герцена. 37
Соколова Л.А., Соколов А.Н. Социальный портрет и ценностные ориентации студентов с нарушением слуха…… 45
Щетинина Е.Б. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: классификационные подходы…….. 52
Пенина Т.А. Интеграция и инклюзия в системе образования детей с ОВЗ.. 56
Волкова И.П. Современные тенденции развития отечественной коррекционной психологии…….. 63
Плаксина Л.И. Понятийный аппарат в сфере дефектологических знаний: поиск нового или разрушение основ науки и практики специального образования…… 67
Разумова О.Ю. Комплексный подход в процессе реализации инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха……..... 72
Назарова Н.М. Монтессори-педагогика: от Эдуарда Сегена к инклюзивному обучению……..... 75
Попова Л.А. Медико-педагогические аспекты инклюзивного обучения…. 86
Никулина Г.В., Замашнюк Е.В. Организационно-содержательные характеристики коррекционной работы со слепыми в условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ…….. 89
Ильина С.Ю. Система оценки достижений образовательных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта……..... 96
Фомичева Л.В. Направленность тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих обучающихся в свете ФГОС для детей с ОВЗ……..... 102
Потемкина А.В. «Технология» в структуре предметных областей ФГОС НОО обучающихся со зрительной депривацией…… 107
Коржова А.А. Направление «Физическое развитие» в дошкольном образовании детей с нарушением слуха…….. 112

Глазкова Н.Н. К вопросу организации внеурочной деятельности обучающихся с задержкой психического развития при переходе на ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ……. 115
Шелкунова О.В., Болохина А.Ю. К вопросу разработки алгоритма построения и реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых дошкольников…..... 119
Мелехова М.Г. К вопросу о выборе индивидуального образовательного маршрута для детей с нарушением слуха…… 123
Никулина Г.В., Никулина И.Н. Проектная деятельность в образовании слепых школьников подросткового и юношеского возраста……. 128
Речицкая Е.Г. Технологии развития творческих способностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве……. 135
Зарин А., Алексеева А.В., Петрова Л.С. Некоторые аспекты коррекционно-воспитательной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью в контексте введения ФГОС дошкольного образования…… 138
Мясникова Л.В. Технология оказания ранней коррекционной помощи на дому детям с нарушениями зрения……..... 143
Круглова Ю.А., Зарин А. К проблеме результатов подготовки учителя-дефектолога по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»…….. 148
Волков А.М. Образовательные путешествия учащихся с нарушением слуха…… 153
Рысева И.А., Королёва И.В. Сурдопедагогическая поддержка родителей ребенка с нарушением слуха: традиции и перспективы……..... 155
Марат Б.А., Степанова Т.П. Нормирование деятельности детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования…… 161
Чурова Т.С. Неуслышанная жизнь……... 164
Погорелова М.И., Пенин Г.Н. Новаторские подходы российских сурдопедагогов XIX столетия к профессионально-ремесленной подготовке глухих учащихся……..... 171
Яхнина Е.З. Содержание коррекционно-развивающей работы в примерной АООП НОО для глухих обучающихся……. 175
Кулакова Е.В., Любимов М.Л., Соловьева Т.А., Яхнина Е.З. Специальные требования ФГОС среднего (полного) общего образования к условиям реализации ООП при инклюзивном образовании детей с нарушенным слухом……..... 182

РАЗДЕЛ II. Специальное образование как фактор формирования территории детства ребенка с ограниченными возможностями здоровья……..... 187
Пенин Г.Н., Кораблева Л.В. Трудовая деятельность как территория детства учащихся с нарушением слуха……... 187

Яковлева Е.В. «Территория детства» как основа личности……... 195
Глебова М.В. Территория детства современного школьника с нарушением слуха……... 198
Богданова Т.Г. Интеллектуальное развитие лиц старшего школьного возраста с нарушениями слуха……..... 202
Речицкая Е.Г., Иванова А.Е. Нейропсихологическое изучение структуры психоречевой патологии старших дошкольников в условиях полилингвальной социокультурной среды (на примере республики Марий Эл)……... 210
Медникова Л.С. Образовательный маршрут и его организация для детей с расстройствами аутистического спектра……..... 214
Свердлов А.З. Роль театральной культуры в профессиональном становлении лиц с проблемами слуха……. 218
Родимина М.П. Творчество как фактор социализации студентов с нарушением слуха……... 223
Петрова Л.В., Гассиева В.Р. Роль краеведения в развитии личности учащихся с умственной отсталостью……... 229
Буцык О.И. Роль нормативно-правовой базы в предотвращении негативного воздействия на детей информационного пространства……... 234
Еперева Н.А. Формирование нравственных ценностей подростков с нарушением зрения в образовательном процессе……..... 238
Сотникова М.В. Воспитание ребёнка с нарушением слуха в семейной среде……..... 242
Вечканова И.Г., Шадорская Л.А. Маршруты и технологии социально-психологической адаптации детей с синдромом Дауна в процессе проектной деятельности в условиях вариативности пространства совместного образования…….. 245
Макарова А.С., Манаскурт Т.Ю. Формирование нравственных приоритетов у школьников с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях обучения……..... 250
Яшкута М.Ю. Особенности развития детей с нарушением слуха……... 254
Быкова Е.Б., Лелекова В.Ю. Саморазвитие младших школьников с нарушениями зрения……... 257
Пискун О.Ю. К вопросу о комплексной системе психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития глухих школьников…… 261
Калягин В.А. Апология имморального воспитания……..... 266
Красильникова О.А. Организация и содержание восстановительного обучения позднооглохших школьников……..... 270
Чиж О.А. Развитие компетентности в общении старшеклассников с нарушением слуха……..... 277
Сидорова М.К. Диагностика коммуникативной сферы детей раннего возраста с тяжелыми множественными нарушениями……..... 283

Звоненко А.Б. К вопросу об обучении слепых младших школьников письму и чтению по системе Л. Брайля в условиях образовательной инклюзии……..... 287
Липакова В.И. Формирование речевой коммуникации как средство социальной адаптации детей с умственной отсталостью…….. 291
Недоленко С.В. Помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями речи 296
Погорелова М.И., Красильникова О.А. Диагностика метапредметных результатов обучения слабослышащих и позднооглохших младших школьников……. 300
Юркова А.А., Коржова А.А. Значение игры в развитии детей с нарушением слуха……... 307
Мирошниченко В.И., Граш Н.Е. Особенности уроков «технологии» в школе для глухих детей……. 310
Писаренко Е.Н. Значение интернет-среды в жизнедеятельности инвалидов по зрению…..……... 316
Смирнова Т.М. Ребенок с тяжелыми нарушениями речи и его готовность к школе……... 319
Миланич Ю.М. Сравнение материнского отношения к детям с различной тяжестью нарушений психофизического развития……..... 323
Гайдукевич Е.А. Психологическая защита как механизм формирования внутренней картины дефекта учащихся с ДЦП…….. 327
Звягин Н.И., Лактионова С.В. Агрессия и возможности изменения поведения подростков……... 333
Николаева Ю.Л. Использование здоровьесберегающих технологий в работе с дошкольниками с ОНР…… 337
Речицкий И.В., Визер И.А., *Нестерова У.А.* Использование электронного учебного пособия для ознакомления студентов с нарушением слуха с профессиональной педагогической терминологией…… 339
Мирошниченко Н.В., Дроздовская К.В., Граш Н.Е. Использование коррекционно-развивающих технологий на уроках чтения и развития речи в школах для глухих детей с учетом новых образовательных стандартов……... 349
Никулкина Н.В. Использование электронных ресурсов в обучении детей с нарушением слуха: проект «русский он-лайн»…… 354
Корюкина Е.Е. Актуальность развития англоязычной терминосистемы специальной педагогики……... 358
Разгуляева Е.А. К проблеме обучения иностранному языку школьников с нарушением слуха……..... 362
Королёва И.В., Хваджаева А.М. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха из билингвальных и иноязычных семей…….. 366
Чижова А.С. Использование личностно-ориентированных технологий в обучении русскому языку младших школьников в рамках дополнительного образования……..... 371
Зарин А., Нефедова Ю.В. Динамика общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со взрослыми……... 375

Кораблева Л.В. Нравственное восптиание детей с нарушениями слуха в процессе восприятия скульптурных произведений…… 379
Арсеньева М.В., Тютерева М.И. Пути и средства эстетического воспитания детей дошкольного возраста…… 383
Егорова Е.А. Использование метода проектной деятельности в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников с нарушениями речи и слуха…… 387
Виноградова О.Ю. Роль фольклорных праздников в коррекционно-образовательной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и нарушением слуха…….. 391
Полянская А.Г. Влияние тяжелых нарушений речи на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста……..... 394
Плеснина А.С., Коржова А.А. Коррекционно-развивающая работа по физическому воспитанию детей с нарушением слуха…….. 398
Мишина Н.В., Граш Н.Е. Формирование универсальных учебных действий у слабослышащих младших школьников на уроках формирования грамматического строя речи……..... 402
Маркелова Е.М. Активизация познавательной деятельности обучающихся с легкой степенью умственной отсталости на уроках русского языка и чтения в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида……... 407
Фомичева Л.В., Копейкина М.О. Современные подходы к изучению вопросов семейного воспитания детей с нарушением зрения……..... 410
Кораблева Л.В., Заец М.А. Знакомство учащихся с нарушением слуха с анималистической символикой скульптурных памятников Санкт-Петербурга……..... 414

РАЗДЕЛ III. Актуальные проблемы обучения, воспитания и социализации детей с особыми образовательными потребностями…….. 419
Красильникова О.А., Киреева Г.А. Изучение лексики на уроках развития речи в школе для слабослышащих и позднооглохших обучающихся……. 419
Лопатина Л.В. Подходы к коррекционному воздействию по преодолению фонетико-фонематических нарушений при стертой дизартрии……..... 426
Никулина Г.В. Требования к адаптации текстового материала в процессе инклюзивного образования слабовидящих……. 431
Ильюшина С.В. Диагностический материал для проверки сформированности коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников……..... 436
Граш Н.Е. Работа с вводной статьей учебника «Чтение и развитие речи. 6 класс»……..... 442
Круглова Т.А. Использование малых литературных форм в развитии мышления и речи младших школьников с нарушением зрения……... 447

Чайка С.В. Развитие творческих способностей неслышащих учащихся на уроках литературы……..... 453
Горбунова Н.В. Компьютер в работе по развитию интонационной стороны устной речи детей с недостатками слуха……. 458
Кондратьева С.Ю. Коррекция дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи……. 462
Яковлев С.Б. Коррекция синтаксических аграмматизмов в письме учащихся младших классов с задержкой психического развития…… 468
Люкина А.С. Сформированность коммуникативных умений у обучающихся с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами в образовательном пространстве школы для детей с нарушением слуха… 472
Свешникова Л.В. Специфические средства и приёмы при обучении чтению детей с нарушением слуха……..... 477
Нефедова О.Н. Использование мнемотаблиц для развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи……..... 481
Кузь Н.А., Яковлев С.Б. Специфика нарушений письма учащихся с задержкой психического развития…… 485
Осипова Е.А., Киселева С.В. Развитие ритмико-интонационной стороны речи на логопедических занятиях с детьми с нарушениями аутистического спектра……. 489
Трейденфельдт Д.С., Пенин Г.Н. Использование дактильной и жестовой речи в обучении и общении детей с сенсорными нарушениями…….. 495
Прищепова И.В. К характеристике словаря существительных у школьников с дизорфографией……. 501
Зайцева М.Е. Самооценка как фактор социальной адаптации подростков с тяжелыми нарушениями речи……..... 504
Кудрина С.В., Козлова Л.В. Компьютерные игровые тренажеры «играем и учимся» в обучении детей с ОВЗ…….. 508
Арсеньева М.В., Концедалова А.В. Развитие связной речи у дошкольников и младших школьников с ОНР и ЗПР……..... 512
Замашнюк Е.В., Медведева П.В. Формирование навыков пространственной ориентировки у слепых дошкольников с использованием метода проекта..... 515
Вялых О.А. Конструирование проекций геометрических форм в коррекции пространственных представлений ребенка……... 519
Шатова И.А., Ермолина А.Д. Проектная деятельность в условиях компенсирующего ГБДОУ в группе для детей с нарушением слуха……... 523
Войлокова Е.Ф., Перелыгина М.А. Социализация дошкольников с интеллектуальной недостаточностью средствами художественной литературы…….. 527
Фаломкина А.В. Сюжетно-ролевая игра как одно из условий воспитания неслышащих школьников……. 532
Волоцкая А.С., Медникова Л.С. Сюжетно-ролевая игра как показатель уровня сформированности «Картины мира» в сознании дошкольников с ЗПР……..... 538

Шипулина С.Б., Граш Н.Е. Слухоречевые праздники как средство активизации речевого общения глухих школьников……. 542
Содманенко Е.Н. Повышение двигательной активности у детей с нарушенным слухом посредством подвижных игр……. 548
Сотникова М.В. Двигательная активность как фактор формирования здорового образа жизни школьников с нарушением слуха……... 553
Никулина И.Н. Реализация коррекционно-развивающей области посредством использования игры-тренинга в работе со слепыми и слабовидящими младшими школьниками……..... 556
Артамонова М.В., Артамонова С.Ю. Развитие речи детей-инофонов при чтении текстов…… 562
Бадокина О.В., Белковская Н.В., Монахова А.Г., Крылова Т.А. Проект «В гостях у детских писателей» как форма совместной образовательной деятельности участников педагогического процесса в логопедической группе детского сада в условиях реализации ФГОС дошкольного образования…… 565
Венценосцева Е.В. Работа над дифференциацией согласных звуков на логопедических занятиях в младших классах школы VIII вида……..... 570
Волкова О.Ю. Обогащение словарного запаса дошкольников 5-7 лет в системе работы по приобщению к русской народной культуре на базе мини-музея организации……... 573
Лебедева И.Н. Рассказывание в языковом мире дошкольника с тяжёлым нарушением речи……... 576
Старобина Е.М., Киселева Н.А. Творчество как фактор абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья…… 580
*Вощилова Н.В. Р*оль звуков и музыки в пренатальном воспитании……. 583
Вовк В.Н., Журавлев А.Д. Психологические детерминанты школьной дезадаптации подростков с ЗПР……..... 587
Соколова А.В., Медникова Л.С. Психокоррекционная работа по преодолению недостатков эмоционального развития младших умственно отсталых школьников……. 592
Вовк В.Н., Гермонина Я.В., Граховская Д.Д. Возрастная динамика эмоциональных и рациональных механизмов регуляции поведения школьников с недоразвитием интеллекта……... 596
Ляпина И.С., Медникова Л.С. Циркулярные реакции как формы элементарной ритмической способности детей раннего возраста, перенесших перинатальное поражение центральной нервной системы….. 602
Реброва Н.П. Анализ психофизиологического состояния детей в процессе лечения в клинике соматических заболеваний……..... 606
Попова Л.А., Степанова Т.П. Вопросы биоэтики в проблеме лечения и обучения детей с наследственной патологией……..... 611
Русинова Ю.А., Трубникова Р.Л. Коррекция почерка как проблема обучения письменной речи……..... 614

Агафонова М.В., Матвеева А.С., Ивлева М.Г. Использование нейропсихологических приемов в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда……... 619
Круглова Ю.А. Эмоциональный аспект отношения родителей к ребенку с интеллектуальным недоразвитием…… 623
Иванова М.В., Писаренко Е.Н. Роль неосознаваемых защитных механизмов в процессе социальной реабилитации инвалидов по зрению.. 627
Павлова Д.А., Сташевская Н.Н. Игра как средство активизации речевой деятельности слабослышащего школьника в интернате……... 631
Даргевичене Л.И. Школа: ретроспективный взгляд глазами выпускника... 636
Пономарева Е.В. Возможности внеклассных музыкальных занятий в развитии социальных эмоций слабослышащих школьников……..... 641
Светицкая Л.П., Зайцева Е.В. Использование метода ГРВ-графии при коррекции моторных функций у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью…… 645
Светицкая Л.П., Манохина Н.Н. Коррекция статокинетических функций у учащихся с дизартрией младших классов с использованием программно-аппаратных комплексов…….. 650
Дмитриева Д.С., Королёва И.В. Новые подходы к развитию восприятия музыки у школьников с нарушением слуха…… 656
Сведения об авторах…… 660

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОСОБОГО РЕБЕНКА

В.П. Соломин, В.З. Кантор, А.П. Антропов
Санкт-Петербург

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ

Приказами Министерства образования и науки РФ 19 декабря 2014 года были утверждены два федеральных государственных образовательных стандарта (ФГОС): ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Эта первая в России разработка подобных Стандартов была осуществлена учеными Герценовского университета при участии сотрудников Института коррекционной педагогики РАО, Московского городского психолого-педагогического университета, Московского городского педагогического университета, Московского педагогического государственного университета, Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова и авторитетных педагогов из разных субъектов федерации. Стандарты зарегистрированы в Министерстве юстиции РФ 3 февраля 2015 года.

Созданные документы носят выраженный инновационный характер. Более того, необходимо подчеркнуть, что попытка разработки ФГОС

обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), помощь которым до недавних пор не носила системный характер, предпринята и успешно реализована вообще впервые в отечественной образовательной практике. Предусмотрено обучение для детей с различной степенью выраженности аутистических расстройств. Ребенок с РАС может получить общее образование в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по основным образовательным программам начального общего образования, созданным на основе ФГОС НОО. Основная образовательная программа в этом случае дополняется обязательным разделом – программой коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции ребенка и поддержку его в освоении основной образовательной программы. Обучающийся с РАС может также получать образование в более пролонгированные календарные сроки, находясь в среде сверстников без ограничений или со сходными ограничениями здоровья и не противоречащими образовательными потребностями. При этом ведется специальная работа по подготовленному, планомерному и дозированному введению ребёнка в более сложную социальную среду, осуществляется поэтапное расширение повседневных социальных контактов ребёнка с РАС со взрослыми и сверстниками, проводится коррекция аффективных, коммуникативных расстройств и дезадаптивного поведения. Возможно также создание специальной индивидуальной программы развития (СИПР) обучающегося так, что его итоговые достижения определяются его индивидуальными возможностями.

Инновационность разработанных Стандартов определяется, во-первых, базированием на инклюзивной «философии» образовательной политики, а во-вторых – дезавуированием «постулата необучаемости» по отношению к детям с ОВЗ как таковым.

В конкретном плане это выражается, прежде всего, в том, что согласно разработанной Концепции ФГОС в Стандартах закреплены возможности интегрированного обучения для всех категорий детей с ОВЗ. Тем самым

обеспечивается единство образовательного пространства Российской Федерации, устраняются имеющиеся границы и «водоразделы» между общим и специальным образованием, в чем отчетливо воплощается движение к международным стандартам образовательной политики в отношении лиц с ОВЗ. Принципиальное значение в данном контексте приобретает и то, что оба Стандарта ориентированы на федеральный государственный стандарт начального общего образования, имеют единую с ним нормативно-правовую базу, в чем также отчетливо проявляется интеграционная направленность и сущность разрабатываемого ФГОС. Более того, структура разработанных проектов ФГОС также аналогична структуре ФГОС начального общего образования, при этом сформулированы дифференцированные специальные требования для всех рассматриваемых категорий обучающихся с ОВЗ.

Это, в свою очередь, воплощается в определении в Стандартах нескольких вариантов образовательной программы в зависимости от уровня развития и особых образовательных потребностей обучающихся, а также – в случае необходимости – пролонгирование календарных сроков обучения.

При этом в данном контексте должно быть обращено внимание на два принципиально важных обстоятельства.

Во-первых, для всех вариантов образовательных программ обязательным является включение в их содержание специальной коррекционной работы, а также специальная организация среды и обеспечение систематической специальной помощи обучающимся с ОВЗ с целью создания условий для удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Так, например, для различных категорий глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся коррекционно-развивающая область может быть представлена учебными предметами «Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи», «Музыкально-ритмические занятия», «Развитие слухового восприятия и техника речи», «Социально-бытовая ориентировка», «Развитие познавательной сферы», «Развитие слухового восприятия и обучение произношению», «Развитие восприятия неречевых

звучаний и техника речи». Для различных категорий слепых и слабовидящих обучающихся коррекционно-развивающая область может быть представлена учебными предметами «Ритмика», «Адаптивная физическая культура», «Охрана, развитие остаточного зрения и зрительного восприятия», «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственная ориентировка», «Развитие осязания и мелкой моторики», «Развитие коммуникативной деятельности», «Сенсорное развитие», «Предметно-практические действия» и другими.

Кроме того, реализация второго, третьего и четвертого вариантов образовательных программ обусловила создание на основе Стандартов адаптированных образовательных Программ, которые при необходимости индивидуализируются и к которым также может быть создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальных, с учетом образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся. Соответственно, в разработанных Стандартах дифференцированно формулируются требования к кадровому, финансово-экономическому, материально-техническому и учебно-методическому обеспечению образовательных программ, а также рекомендации к осуществлению государственного контроля качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Например, вариант 6.1 адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) адресован обучающимся, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к возрастной норме, и имеющим положительный опыт общения со здоровыми сверстниками. Вариант 6.2 адресован обучающимся с НОДА, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к возрастной норме, но имеющим особенности психофизического развития, затрудняющие процесс овладения знаниями, нуждающийся в специальных условиях получения образования. Вариант 6.3 предназначен для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (по МКБ-10) и НОДА. Обязательными являются организация специальных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых

образовательных потребностей и использование АОП, которая при необходимости индивидуализируется. Рабочее место каждого обучающегося организуется в соответствии со специфическими потребностями детей с НОДА, особенностями развития и особыми образовательными потребностями конкретного ребёнка. Вариант 6.4 предназначен для образования детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). В структуре ТМНР – умственная отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая сочетается с двигательными нарушениями, а в ряде случаев еще и с сенсорной, эмоционально-волевой, а также соматическими расстройствами. Среда и учебное место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребёнка. В этом варианте итоговые достижения определяются строго индивидуальными психофизическими возможностями и особыми образовательными потребностями каждого обучающегося.

Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития предусмотрены только два варианта программы: первый и второй. В этих случаях в третьем и четвертом варианте ведущим нарушением развития является умственная отсталость, что обусловливает выбор для этих категорий детей Стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Однако обучение по данному Стандарту не исключает, а наоборот, предусматривает обязательную логопедическую работу.

Второе важное обстоятельство, – и это следует подчеркнуть особо, – согласно разработанной Концепции и самим Стандартам отнесение ребенка к тому или иному варианту осваиваемой образовательной программы категорически не является зафиксированной раз и навсегда константой: напротив, предусматривается возможность перехода с одного варианта на другой. Пункт II.13 ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предусматривает следующее:

«Определение варианта АООП НОО для обучающегося с ОВЗ осуществляется на основе рекомендаций ПМПК, сформулированных по результатам его комплексного психолого-медико-педагогического обследования,

в случае наличия у обучающегося инвалидности – с учетом ИПР и мнения родителей (законных представителей).

В процессе освоения АООП НОО сохраняется возможность перехода обучающегося с одного варианта АООП НОО на другой. Основанием для этого является заключение ПМПК. Перевод обучающегося с ОВЗ с одного варианта программы на другой осуществляется Организацией на основании комплексной оценки результатов освоения АООП НОО, по рекомендации ПМПК и с учетом мнения родителей (законных представителей) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации».

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также предусматривает гибкий подход к выбору варианта программы: обучающийся, интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить вариант 3 АООП, получает образование по варианту 4 АООП, на основе которой образовательная организация разрабатывает СИПР, учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося. В случае, если у обучающегося имеется готовность к освоению содержания варианта 3 АООП, то в СИПР могут быть включены отдельные темы, разделы, предметы данного варианта АООП.

Таким образом, в представляемых проектах Стандартов гарантируется обучение каждого ребенка с ОВЗ в соответствии с его индивидуальными психофизическими возможностями и особыми образовательными потребностями.

Анализ опыта образования детей с ОВЗ в условиях инклюзии, анализ нормативной и методической базы внедрения ФГОС позволили определить структуру, примерное содержание и условия реализации коррекционного компонента основной образовательной программы основного и среднего общего образования детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, а также специальные условия, необходимые данной категории детей для осуществления основной образовательной программы основного и среднего общего образования. В результате разработаны проекты дифференцированных

специальных требований в федеральные государственные стандарты основного и среднего общего образования для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, которые включают:

I. Общую характеристику требований и адаптированной образовательной программы (АОП) основного и среднего общего образования для обучающихся с ОВЗ;

II. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования обучающимися с ОВЗ.

III. Требования к структуре адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ.

IV. Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного и среднего общего образования для обучающихся с ОВЗ.

При этом основу Требований составляет коррекционный компонент и специальные условия, необходимые данной категории детей для осуществления основной образовательной программы основного и среднего общего образования. Например, в проекте специальных требований в ФГОС основного и среднего общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях инклюзивного образования, говорится, что в целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся с ТНР в основной или адаптированной образовательной программе основного общего образования предусматриваются: коррекционные курсы; учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные; внеурочная деятельность. Образовательная программа основного общего образования должна соответствовать психофизиологическим особенностям обучающихся с ТНР, их особым образовательным потребностям и быть преемственной по отношению к основной образовательной программе начального общего образования. Программы отдельных учебных предметов, курсов разрабатываются с учётом основных направлений программ, включённых в структуру основной или адаптированной образовательной программы, и обеспечивают:

• удовлетворение особых образовательных потребностей через реализацию индивидуального подхода в соответствии с этиологией и структурой речевого дефекта обучающихся;

• пропедевтическую и коррекционную работу по их дальнейшей интеграции в образовательном учреждении, направленную на развитие коммуникативных навыков и предпосылок усвоения программного материала;

• реализацию комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса;

• создание специальных условий воспитания, обучения обучающихся с ТНР, безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности; использование специальных образовательных технологий и программ; соблюдение допустимого уровня нагрузки; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь.

Анализ и обобщение результатов апробации Стандартов, в которой приняли участие более 100 образовательных учреждений из 36 регионов России, позволил разработать предложения и рекомендации по внедрению ФГОС для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательную практику России. Методические рекомендации предполагают выполнение участниками этого процесса ряда действий: от оценки готовности образовательных организаций к реализации определенного вида ФГОС и определенного варианта адаптированных образовательных программ и осуществления соответствующего мониторинга качества до совершенствования материально-технического и информационного обеспечения ФГОС, а также оптимизации нормативного сопровождения внедрения Стандартов, что предусматривает разработку договора между участниками образовательного процесса, процедуры согласования с родителями варианта программы для ребенка с ОВЗ, процедуры перевода ребенка с ОВЗ с одного варианта программы на другой и т.д. Особое внимание уделено разработке партнерского характера

взаимодействия между участниками образовательного процесса, особенно с родителями обучающихся.

Главным итогом разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ и с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно считать то, что Стандарты являются инструментом включения детей с ОВЗ в единое образовательное пространство России в соответствии с Законом об образовании в РФ.

Г.Н. Пенин
Санкт-Петербург

СУРДОПЕДАГОГИ ПРИБЛИЖАЛИ ПОБЕДУ

Великая Отечественная война 1941-1945 гг. принесла не только многомиллионные людские потери и разрушила экономику страны. Невосполнимый урон она нанесла также народному образованию СССР, педагогической науке, деятельности школ, в том числе – для детей с нарушением слуха.

Многие школы для глухих – Воронежская, Армавирская, Курская, Смоленская и другие оказались в оккупированной зоне и были разгромлены. Первая городская школа-интернат для детей с расстройствами слуха и речи г. Ленинграда была эвакуирована 7 июля 1941 года в Ярославскую область, а затем – в совхоз Троицкий Челябинской области, где находилась до окончания войны.

В соответствии с требованиями военного времени в специальных школах перестраивалась вся учебно-воспитательная работа, был усилен контроль за деятельностью местных органов народного образования. Глухие школьники в меру своих сил и возможностей стремились приблизить победу: в мастерских школ выполнялись заказы оборонных предприятий, осуществлялась помощь совхозам и колхозам в уборке урожая, помощь местному населению. В то же время школы глухих не прекращали учебной работы. По отзывам сурдопедаго-

гов, учащиеся достигали высоких результатов в овладении основами научных знаний и словесной речью.

Выдержку, самоотверженность и педагогическое мастерство проявили практические работники школ глухих. Под их руководством восстанавливались из пепла здания школ, осуществлялся ремонт мебели, оборудования, создавалось учебно-методическое оснащение, организовывались выставки учебных пособий, творческих работ педагогов и учащихся.

В освобожденные области Министерство просвещения и местные органы народного образования вызывали директоров школ для глухих, которые были эвакуированы в другие регионы страны. Перед ними ставилась конкретная задача – в сжатые сроки возродить школы и приступить к обучению глухих в обычном режиме. Уже к концу 1943 года были восстановлены 24 школы глухих. Количество детей, охваченных специальным обучением, достигло десяти тысяч. Министерство просвещения, находившееся в военный период в г.Кирове, организовало для сурдопедагогов ряд межобластных совещаний (в Свердловске, Куйбышеве, Ярославле и др. городах). На этих совещаниях обсуждались злободневные вопросы о программах для глухих по русскому языку, о методической работе, об идейно-патриотическом воспитании.

В годы Великой Отечественной войны и в послевоенное время не прекращалась работа по совершенствованию форм и методов обучения и воспитания неслышащих. Руководство этой работой осуществлялось Московским научно-практическим институтом специальных школ и детских домов, в котором непрерывно велась научная и учебно-методическая деятельность. В октябре 1943 года была создана Академия педагогических наук РСФСР. В число ее четырех институтов вошел НИИ дефектологии НКП РСФСР, созданный на базе указанного выше института. С созданием в системе АПН РСФСР специализированного института открылись новые возможности и перспективы для разработки проблем дефектологии и, в частности, - сурдопедагогики.

В первом же Бюллетене НИИ дефектологии «Учебно-воспитательная работа в специальных школах» (Москва: НКП РСФСР, 1943) были опубликованы

весьма значимые работы М.А. Томиловой, А.И. Дьячкова, Т.Н. Старковской, посвященные первоначальному обучению глухих устной речи, грамоте, элементам геометрии. В этом же сборнике был представлен академиком Л.В. Щербой подробный анализ книги М.Е. Хватцева «Логопедия» (М., 1939).

В условиях военного времени усилия научных работников направлялись на разрешение ряда организационных и программно-методических вопросов в помощь Наркомпросу РСФСР.

В 1943 году была разработана учебная программа по русскому языку для школ глухих. В ее создании принимал участие академик Л.В. Щерба. Особенностью программы было наличие словарного минимума и типов предложений, обязательных для глухих учащихся с приготовительного по 4 класс. Рекомендовалось использование дактильной речи как вспомогательного средства. В целом в программе нашли отражение новейшие научно-лингвистические и сурдопсихологические изыскания ведущих советских ученых.

Не менее важным направлением деятельности ученых-сурдопедагогов, сурдопсихологов, логопедов, невропатологов, отиатров являлась лечебно-педагогическая работа. Исследования М.А. Томиловой, А.Ф. Понгильской, А.И. Метт, М.Е. Хватцева, Ж.И. Шиф, Д.М. Маянц, Л.В. Занкова, И.М. Соловьева и других были направлены на оказание помощи раненым бойцам Советской Армии, утратившим вследствие черепно-мозговых ранений и контузий слух и речь. Сурдопедагоги совместно с врачами вели работу непосредственно в госпиталях.

Центральным аспектом научной сурдологопедической работы были занятия с оглохшими по формированию навыков чтения с губ путем зрительного восприятия речи. А.И. Метт разработала специальную систему, близкую по своим принципиальным основам комплексному методу чтения с лица Н.А. Рау.

Большую помощь по постановке речи раненым с нарушением артикуляционного аппарата оказывал М.Е. Хватцев. Результаты своей научно-практической деятельности в специализированных эвакогоспиталях он изложил в книге «Восстановление речи у раненых в челюстно-лицевые области» (Ле-

нинград, 1946). Подчеркивая исключительную социальную значимость устной речи, Хватцев указывал на необходимость взаимодействия логопедических методов и методов ЛФК в ходе восстановления речевой функции.

Лечебно-педагогическая работа ученых-дефектологов военного времени и первых послевоенных лет, как правило, была тесно связана с педагогической деятельностью в вузах. В связи с восстановлением школ для глухих возросла потребность подготовки специалистов-сурдопедагогов для этих учреждений. Кроме того, актуализировались проблемы дифференциации обучения лиц с нарушением слуха, пересмотра структуры школ и содержания обучения неслышащих, создания новых учебников и учебных пособий для учащихся и учителей. Указанные проблемы в меру сил и возможностей решались учеными дефектологического факультета ЛГПИ им. А.И. Герцена. В 1941 году в тяжелых условиях жизни института состоялся ускоренный выпуск студентов-дефектологов старших курсов, остальных распределили по другим факультетам или эвакуировали в глубь страны. Многие сотрудники факультета участвовали в защите Ленинграда, сражались на фронте, в партизанских отрядах, работали в детских домах и госпиталях, центрах реабилитации.

Еще до окончания войны, сразу после разгрома врага на Ленинградском фронте началась работа по восстановлению дефектологического факультета, которой руководил исполняющий обязанности декана М.Е. Хватцев. В 1945 году создается объединенная кафедра дефектологии в составе двух «секций» - сурдопедагогики и тифлопедагогики и осуществляется первый послевоенный прием студентов (28 человек). Вновь составляются программы по всем дисциплинам учебного плана, систематизируются методические, наглядные пособия, учебная и научная литература.

В 1947 году кафедра дефектологии дифференцируется на две самостоятельные кафедры – сурдопедагогики и тифлопедагогики, укрепляется их кадровый состав. Заведующим кафедрой сурдопедагогики вновь назначается М.Е. Хватцев. В состав кафедры включаются известные ученые и педагоги-практики М.Л. Шкловский, О.И. Локтионова, З.М. Ежова, И.Н. Борисова. В соответствии

с указанием Министерства просвещения РСФСР устанавливаются более тесные связи со специальными учреждениями Ленинграда и Ленинградской области. Данное обстоятельство обусловило повышение качества учебно-методической подготовки студентов, активизацию их самостоятельной учебной и опытно-экспериментальной работы.

Совершенствованию работы кафедры сурдопедагогики со студентами способствовали учебные и методические труды, которые издавались даже в самые тяжелые военные годы. Так, в 1941 году были опубликованы пособие Е.Ф. Заморенко «Начальное обучение глухонемых словесной речи», труды А.В. Ярмоленко и Ю.А. Якимовой о работе со слепоглухонемыми, в 1944 году вышло в свет пособие для учителей М.А. Томиловой «Развитие письменной речи глухонемых учащихся». Сразу после Великой Отечественной войны была опубликована в третьем издании книга М.Е. Хватцева «Недостатки речи у детей» (1948 г.), вышли сборники «Ученых записок» кафедры сурдопедагогики.

Традиционными на дефектологическом факультете стали научные сессии, Герценовские чтения, совещания по актуальным вопросам сурдопедагогики, логопедии, тифлопедагогики. Вместе с тем в духе времени клеймились антимарксистские проявления в дефектологии. Типичной в этом плане являлась научная сессия 1948 года, на которой выступили с докладами ведущие ученые кафедры сурдопедагогики:

1. М.Е. Хватцев «Актуальные вопросы логопедии».
2. О.И. Локтионова «Преодоление тлетворных влияний буржуазной идеологии в сурдопедагогике» (Критика отечественных авторов – Лаговского, Преображенского, Басовой).
3. И.Н. Борисова «Об отсталом, не соответствующем духу времени, содержании задач в учебниках арифметики».

Одним из центральных направлений научно-исследовательской работы кафедры сурдопедагогики первых послевоенных лет являлось изучение слухоречевых расстройств в аспекте их дифференциации в зависимости от времени появления, характера и степени нарушений. В рамках указанной стержневой

темы был выполнен ряд диссертационных работ. В частности, в 1948 году на заседании ученого совета МГПИ им. В.И. Ленина была защищена М.Е. Хватцевым докторская диссертация «Характеристика словесной речи глухонемых школьного и дошкольного возраста». К сожалению, труд замечательного ученого не получил должной оценки и не был утвержден ВАК СССР. В дальнейшем кандидатскую диссертацию на тему «К вопросу о понимании образных выражений глухонемыми учащимися 4-8 классов» защитила Е.И. Андреева, подготовил диссертационное исследование аспирант кафедры А.Н. Кожин.

Именно в послевоенные годы стали осуществляться первые деловые связи кафедры с зарубежными учеными и специалистами, с научными и учебными центрами западноевропейских стран.

Оценивая роль отечественной сурдопедагогики рассматриваемого периода можно утверждать, что она явилась важным фактором педагогической и медико-социальной реабилитации раненых воинов, возвращения их к активной деятельности, фактором возрождения специальной школы, фактором развития отечественной дефектологической науки, теории и практики обучения студентов – будущих специалистов – сурдопедагогов. Таким – героическим и полным трагизма – сохраняется этот период в исторической памяти российских дефектологов.

Ю.В. Селиванова
Саратов

РЕФОРМИРОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, генеральной стратегией российского общества на современном этапе является реформирование системы образования в соответствии с мировыми тенденциями экономического развития. Одним из принципов образовательной политики является равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в связи с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья.

К сожалению, число лиц с ограниченными возможностями здоровья ежегодно растёт и отмечается тенденция к отягощению и усложнению нарушений в развитии детей. В связи с этим вопрос о доступности образования, удовлетворяющего особые образовательные потребности ребёнка, остаётся достаточно сложным.

Изменения отечественной системы общего образования не могли не затронуть и существующую систему специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Процессы интеграции и инклюзии набирают силу и становятся уже реальностью обучения детей с отклонениями развития со всех субъектах РФ.

К категории детей с особыми образовательными потребностями могут относиться дети, имеющие различные нарушениями: слуха; зрения; речи; опорно-двигательного аппарата; интеллекта; задержку психического развития; расстройства аутистического спектра; множественные нарушениями развития. Вопросами образования и социализации детей с ОВЗ традиционно в нашей стране занимается специальная педагогика (дефектология).

В РФ на протяжении уже многих лет обучение и воспитание данных групп детей в основном проводится в восьми видах специальных (коррекцион-

ных) общеобразовательных школ, комплектация которых осуществляется в соответствии с типом имеющихся у детей нарушений. Несмотря на многочисленную критику сложившейся системы коррекционного обучения, она, безусловно, имеет множество положительных моментов. Помимо образования, специальная школа обеспечивает детям с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности медицинское и психологическое сопровождение, для чего в штате специальной школы имеются соответствующие специалисты. Они работают в тесном взаимодействии с педагогическим персоналом, осуществляя диагностическую деятельность, психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия, поддерживая в специальной школе охранительный режим, участвуя в профконсультировании. При необходимости дети получают медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, массаж, закаливающие процедуры, посещают занятия лечебной физкультурой. Конечной целью коррекционно-образовательных и реабилитационных мероприятий, проводимых в специальных учреждениях, является социализация детей с ограниченными возможностями, позволяющая им в дальнейшем адаптироваться в социальной среде, активно жить, работать и чувствовать себя полноправными членами общества.

Долгое время в нашей стране очень мало внимания уделялось вопросам обучения, воспитания, а также психолого-педагогической диагностике и коррекции детей с глубоким нарушением интеллекта. Им навешивали ярлык «необучаемые» и помещали в психоневрологические интернаты, либо они находились в семейно изоляции, и родители испытывали огромные трудности в их воспитании, не получая реально почти никакой помощи со стороны специалистов и поддержки от государства. Тем не менее, можно уверенно говорит о том, что современное состояние учения об умственной отсталости дают основания утверждать, что нет необучаемых детей, только возможности к обучению у них разные.

Кроме того, нельзя не сказать о том, что происходит качественное изменение контингента детей с ограниченными возможностями здоровья в последние годы – увеличивается количество детей с проявлением множественных де-

фектов развития. В концепции федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к уже имеющимся группам детей с ОВЗ прибавились еще две - дети, имеющие расстройства аутистического спектра и множественные нарушения развития.

Отрадно, что наряду с традиционными видами специальных (коррекционных) общеобразовательных школ получили распространение инновационные модели коррекционных и реабилитационных центров для детей с тяжелой умственной отсталостью, с ранним детским аутизмом, сложными, комбинированными недостатками развития. Увеличивается число центров ранней диагностики и реабилитации.

В тоже время, не может не тревожить усиливающаяся в последние годы тенденция к закрытию специальных коррекционных учреждений и перераспределение детей с особыми образовательными потребностями в обычные школы, где зачастую отсутствуют для них необходимые условия, которые были созданы в коррекционных учреждениях и ощущается недостаток опыта практической коррекционной работы у педагогов общеобразовательных школ. На современном этапе коррекционные школы могут выполнить функции учебно-методических (ресурсных) центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных учреждений, психолого-педагогическую помощь детям и их родителям, координировать работу в этом направлении системы образования субъекта Российской Федерации. Таким образом, коррекционные школы могут стать своеобразной ресурсной площадкой, где учителя-дефектологи могут передать свои знания и опыт учителям массовых школ и родителям детей с ОВЗ.

Независимо от типа учреждения, образовательный процесс должен сочетаться с коррекционной работой, проводимой психологами и дефектологами с целью коррекции и компенсации имеющихся нарушений у детей с ОВЗ.

19 декабря 2014г. Минобром РФ был утвержден ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Министром образования и науки РФ был предложен разработанный план организационных мероприятий по введению

стандарта, рассчитанный примерно на один год. Перед учеными, юристами, педагогами стоят непростые задачи поиска путей нормативно-правового, методического, организационного обеспечения введения и реализации ФГОС на практике.

Мы надеемся, что утверждение и последующая реализация нового ФГОС позволит максимально расширить охват детей с ОВЗ образованием, отвечающим их возможностям и потребностям; дать ребенку возможность реализовать на практике Конституционное право на школьное образование, вне зависимости от тяжести нарушения развития, возможностей освоения цензового уровня, типа учреждения, где он получает образование; гарантировать ребенку удовлетворение общих с обычными детьми и особых образовательных потребностей, создать оптимальные условия реализации его реабилитационного потенциала; обеспечить на практике возможность выбора стандарта образования, адекватного возможностям ребенка, отвечающего желанию семьи и рекомендациям специалистов.

На наш взгляд, для успешности модернизации образования необходимо тщательно проанализировать накопленный положительный отечественный и зарубежный опыт построения и функционирования специального образования и выработать современную образовательную концепцию, которая обеспечит реальное право на качественное образование всем лицам с ограниченными возможностями здоровья.

С.С. Лебедева
Санкт-Петербург

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ ИНВАЛИДОВ

В рамках отраслевого подхода информационной базой для анализа системы непрерывного образования инвалидов как социальной группы стал массив опубликованных материалов двадцати научно-практических конференций по проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, прошедших в период 1994-2014 гг. (1314 публикаций) на базе Института образования взрослых РАО, Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы и Санкт-Петербургского профессионально-реабилитационного центра. Их участниками в разные годы становились представители Санкт-Петербурга, Ленинградской области, различных городов России, а также специалисты Украины, Белоруссии, Азербайджана, Финляндии, Германии, среди которых значительную часть составили люди с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ материалов проведенных исследований, представленных на конференциях, показывает, что проблемы обучения инвалидов до сих пор еще не достаточно интегрированы в междисциплинарный контекст теории непрерывного образования, хотя ряд вопросов рассматривался в контексте современных концепций и подходов. Участниками конференции обоснованы основные методологические подходы к исследованию образования инвалидов. Разработана теоретико-прогностическая модель образования инвалидов, выделены основные факторы развития системы образования инвалидов во взаимосвязи формального неформального и информального компонентов; разработаны научно-методические основы андрагогической подготовки соответствующих специалистов сферы образования и сопровождения инвалидов (С.С. Лебедева). Изучены проблемы интегрированного обучения студентов-инвалидов и реализации реабилитационно-образовательных функций вуза, обоснована система кадрового обеспечения образованием и психолого-педагогической реабилитацией лиц с

проблемами развития и др. (В.З.Кантор). Выявлены социально-психологические основы инклюзивного образования лиц с нарушением зрения, социально-психологические проблемы адаптации инвалидов в условиях современной информационной среды (Волкова И.П.). Рассмотрен исторический опыт образования и социокультурной деятельности инвалидов по слуху (А.З. Свердлов). Проанализирована деятельность по организации корпоративного образования специалистов, обучающих инвалидов, рассмотрен в этом контексте ситуативный подход (Г.В.Никулина). Исследована деятельность лиц с синдромом Ушера в образовательной ситуации (А.А. Марков). Доцент Института специальной педагогики и психологии И.Я. Ростомашвили, инвалид первой группы по зрению, предметом исследования сделала изучение толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в структуре профессиональной компетентности специалистов. В сфере профессионального образования инвалидов директором Г.Г. Ивановым, зам. директором Ю.В. Худяковым, старшим методистом В.Г. Местниковым и другими сотрудниками систематически анализируется и обобщается опыт Санкт-Петербургского профессионально реабилитационного центра, созданного в рамках российско-германского проекта. Это неполный перечень тех вопросов, которые в теоретико-методологическом ключе рассматривались на конференциях в последние годы.

Система образования инвалидов, представленная в материалах конференции, опирается на следующие принципы:

1) принцип непрерывности, уделяется внимание всем возрастным группам и всем социальным институтам, начиная с института раннего вмешательства до институтов геронтообразования и геронтокультуры;

2) принцип комплексного подхода к развитию социальной группы инвалидов, связанного с привлечением разных ведомств, осуществляющих социальную, медицинскую, образовательную, культурно-информационную и другие направления работы с инвалидами;

3) принцип учёта индивидуальных потребностей инвалидов (духовных, материальных) как субъекта деятельности, обладающей природной («био»), социальной («социо») и культурной («дух») составляющими;

4) принцип связи теории и практики, позволяющий развивать концептуальные основы социальной защиты и образования инвалидов в условиях создания новых институциональных форм и обоснованно расширять комплекс социальных услуг для лиц с разными ограничениями жизнедеятельности;

5) принцип включенности социальной группы инвалидов в широкое социокультурное, образовательное, оздоровительно-спортивное пространство, способствующее развитию активности, продуктивного творчества, самореализации в учебной, профессиональной, общественной и других видах деятельности.

Из проанализированных материалов почти третья часть публикаций представлена людьми с ограниченными возможностями здоровья, организующих своё образование в разных направлениях и видах. Рассматривая комплекс статей и текстов выступлений, следует отметить, что в совокупности в них представлены все звенья системы непрерывного образования, начиная от института раннего вмешательства и заканчивая образованием лиц третьего возраста. При этом каждое из звеньев характеризуется определённой спецификой решения образовательных задач, с опорой на смысловую доминанту, определяющую своеобразие целей образования, основное содержание учебной деятельности и механизмы её реализации на данном этапе жизни. Более половины инвалидов - участников конференции выступают с проблемами, связанными с их непосредственной профессиональной деятельностью и реализацией интересов в сфере непрерывного образования. Причём значительное место занимают вопросы, раскрывающие содержание и технологии образовательных программ, которые осуществляются непосредственно авторами публикаций в образовательных учреждениях всей системы непрерывного образования в коррекционных, реабилитационных учреждениях или досуговых центрах на базе общественных организаций.

Анализ представленных теоретических исследований и практического опыта свидетельствует о том, что образование выполняет важные социальные функции для инвалидов и требует многоаспектного исследования на основе осмысления большого пласта реальной образовательной деятельности.

В последние десятилетия в центре внимания оказалось такое социальное явление как образовательная интеграция.

Подход к инклюзивному образованию как социокультурному феномену представляется актуальным, так как сама фиксация факта инклюзии (вхождение ребёнка с проблемами развития в систему отношений, детерминированных образовательной ситуацией) раскрывает глубинный смысл гуманизации взаимодействия различных социальных групп в поликультурном пространстве современного общества. В инклюзивных процессах важно единство индивидуально-личностного (самости); дифференциально-группового (социального); рационального и практического аффективного (чувственного впечатления) и когнитивного (осознанного). Инклюзия может рассматриваться не только как статическая ситуация, но и как динамический процесс системных преобразований, связанных с принятием обществом социальной группы людей с ограниченными возможностями здоровья.

Осуществление теоретико-прикладной диалогизации инклюзивных процессов может способствовать созданию условий для гармоничного перехода от социального принятия лиц с ограничениями жизнедеятельности, представления максимальной внешней помощи к обеспечению им широких возможностей для продуктивной социальной активности. (Е.А. Куликова). Результатом этого процесса может выступать не только самореализация данной группы, но и становление равноправных партнёрских отношений с другими общественными группами.

Новым направлением в системе образования инвалидов обосновано и ярко заявило о себе геронтообразование – образование лиц пожилого возраста, связанное с реализацией широкого круга программ междисциплинарного характера. Смысловой доминантой этого образовательного периода для инвали-

дов выступает поддержание их активности и самостоятельности, расширение социокультурного поля для самореализации личности.

В настоящее время актуализируется проблема о необходимости дальнейшего исследования системы образования инвалидов в условиях их социальной защиты как целостного социально-педагогического явления в рамках отраслевого подхода.

Литература:

1. Волкова И. П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения. СПб, 2009.

2. Кантор В. З. Реабилитационно-педагогические принципы совершенствования стиля жизни инвалидов // Профессиональная деятельность специалистов реабилитационных учреждений в области социальной защиты, реабилитации и профессионального образования инвалидов: Материалы научно-практ. конф. СПб., 2005. С. 15–29.

3. Лебедева С. С. Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов: теоретико-методологический аспект // Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов как фактор реализации их прав на интеграцию в общество: Материалы научно-практ. конф. СПб., 2008. С. 20–24.

В.О. Скворцова
Саратов

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Институт специального образования выполняет важнейшие социальные функции, является социальной ценностью для людей с отклонениями в развитии. В то же время современный кризис в развитии национальной системы специального образования, соотносящийся с кардинальным пересмотром отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья и их правам, раскрывает актуальность пересмотра концепции реабилитационной

работы и структуры дошкольного образования детей с отклонениями в интеллектуальном развитии в целом.

В современной литературе нашли отражение вопросы, связанные с организацией коррекционно-воспитательной работы в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушением интеллектуальной деятельности (О.П. Гаврилушкина, Н.Г. Морозова, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова), формированием мышления, познавательных интересов и поведения (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Н.Г. Морозова), различных видов детской деятельности: игровой, конструктивной, изобразительной, трудовой (А.П. Зарин, Н.Д. Соколова, Л.Б. Баряева), элементарных математических представлений (С.Г. Ералиева, С.Г. Ким, Н.Л. Лезина), развитием речи на основе ознакомления с окружающим (Г.В. Кузнецова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Соколова).

С нашей точки зрения, важной составляющей в сфере оказания специализированных образовательных услуг нетипичным детям дошкольного возраста и их семьям является социальная готовность общества к включению детей с ограниченными умственными возможностями в социальную структуру, включающая микро-, мини-, мезо-, макроуровень:

1.*Микроуровень* предполагает исследование особенностей развития, стиля и качества жизни детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, оценку динамики статуса больного.

2.*Миницуровень* требует фокусированного взгляда на семью (кейс-стади) нетипичного ребенка и включает разработку индивидуального плана развития семьи, социально-реабилитационную работу с ребенком и семьей в целом, просветительскую работу с родителями по проблеме нетипичности.

3.*Мезоуровень* рассматривается в терминах социальной готовности общества. Социальная готовность на мезоуровне включает: программы социальной активности, коррекционно-развивающие программы для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, развитие сети коррекционных образовательных учреждений, законодательную базу, гранты на специальное (коррекционное) образование, конференции, публикации в

печати, СМИ, проблемы занятости нетипичных людей, государственная поддержка семей и индивидов, организация мероприятий для людей с ограниченными возможностями.

4.*Макроуровень*, или глобальный, предполагает социальную готовность к оказанию помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в глобальной перспективе человечества.

В перспективе развития специализированных социальных и образовательных сервисов нетипичным детям и их семьям представляются наиболее важными следующие направления организационной деятельности по улучшению их качества:

Образование будущих специалистов социального профиля:

- пересмотр профессиональных образовательных программ, включение теоретических и практических курсов социального профиля;
- повышение уровня информационной готовности к сотрудничеству в ранней интервенции.

Повышение квалификации профессионалов по работе с нетипичными детьми дошкольного возраста:

- ➢ просветительская работа по деятельности служб ранней интервенции;
- ➢ инициация разработок программ абилитации;
- ➢ участие в научно-исследовательской работе;
- ➢ расширение возможностей знакомства с зарубежным опытом.

Проведение образовательной работы с родителями нетипичных детей дошкольного возраста:

- ✓ образовательные программы для родителей;
- ✓ психокоррекционная работа специалистов социального профиля с родителями нетипичных детей по преодолению стресса;
- ✓ расширение контактов между родителями детей с отклонениями в развитии;
- ✓ ориентация на сотрудничество с профессионалами в процессе социально-реабилитационной работы.

Для успешности и эффективности процесса абилитации на всех уровнях нам представляется необходимым выделить инновационные направления развития специального (коррекционного) образования:

1.Разработка программы и проведение междисциплинарного тренинга оценивания (диагностики) интервенции для профессионалов.

2.Разработка институциальной модели координации услуг на протяжении жизни нетипичного человека с учетом транзиций (переходов) из одной институциальной системы в другую.

3.Интенсификация исследований, направленных на разработку методологии и технологий социального включения нетипичных детей в общественную систему с учетом культурных, тендерных, возрастных, психологических особенностей их развития.

4.Формирование информационной готовности общества к социальному включению нетипичных детей, предоставление широкого спектра информационных услуг о нуждах детей с отклонениями в интеллектуальном развитии в рамках всего социума.

Эффективные подходы и проекты решения проблем дошкольного образования необходимо разрабатывать в системе интердисциплинарного знания, совместными усилиями специалистов разных профилей: педагогов, психологов, медиков, дефектологов, социологов. Вместе с тем система и процессы дошкольного коррекционного образования недостаточно исследованы, что повышает ценность разработки принципов социоэкологического конструирования образовательных программ для нетипичных детей дошкольного возраста. Особую значимость приобретает системный анализ ориентированности общества на поддержку дошкольных форм образования, позицию и ценностные ориентации специалистов специальных дошкольных учреждений, социальное обеспечение партнерства родителей и профессионалов.

Таким образом, успешность социализации ребенка с отклонениями в развитии определяется ранним выявлением нарушений, которое позволяет провести своевременный анализ характера этих отклонений и оказать помощь в

их коррекции. В процессе решения социально-когнитивных проблем возникает необходимость повышения уровня информационной готовности к ранней интервенции будущих специалистов по работе с нетипичными детьми. Очевидна значимость ранней интервенции, осуществляемой квалифицированными специалистами системы коррекционного дошкольного образования, которая является важным институтом интеграции нового поколения в общественную систему.

Е.Ю. Мамедова
Санкт-Петербург

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В РГПУ ИМ. А.И.ГЕРЦЕНА

Социальная политика нашего государства призвана обеспечить международные требования в отношении возможности инвалидов вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех ее аспектах. Закреплено право инвалидов на инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни. Современное общество стремится к уважению прав человека, основных свобод и человеческого достоинства. Разрабатывается законодательная база, обеспечивающая развитие личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» содержит требования по созданию специальных условий для получения профессионального образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Эти специальные условия должны быть учтены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в виде специальных требований. Подразумевается внесение дополнений и уточнений, связанных с необходимостью учета ограничений здоровья при реализации инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а

не какие-либо ограничения в содержании федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Обобщив международный и российский опыт инклюзивного профессионального образования инвалидов, в апреле 2014 года Минобрнауки России утвердило «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса», в которых разработаны требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования и профессиональных образовательных организациях.

Рассмотрим особенности учебно-методического обеспечения образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в РГПУ им. А.И. Герцена.

Одной из главных рекомендаций данного документа является рекомендация по разработке и использованию адаптированных образовательных программ.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» указывается, что адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

В документе указывается, что адаптированные образовательные программы высшего профессионального образования должны быть включены в вариативную часть образовательных программ, и позволять индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений и способствовать профессиональной и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В нашем Университете обучаются студенты, имеющие различные нарушения (зрение, слух, опорно-двигательная сфера, об-

щие заболевания) и вопрос по созданию программ индивидуально корректирующих нарушение студентов достаточно сложен.

Безусловно, какую именно образовательную программу будет реализовывать вуз, определяется им самим с учетом специальной образовательно-реабилитационной среды, дифференциацией форм и методов обучения в соответствии с личностными и физическими особенностями инвалидов. Адаптационная дисциплина максимально обращена к развитию позитивных индивидуальных личностных качеств инвалида, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

В связи с этим, на данном этапе нами разрабатываются программы, которые в той или иной степени должны способствовать профессиональной, социальной и физической адаптации обучающихся студентов с ограниченными возможностями здоровья: «Физическая реабилитация студентов с ОВЗ», «Технологии и формы библиотечно-информационного обслуживания студентов», «Нормативно-правовые и управленческие основы социально-реабилитационного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями здоровья» и др. Планируется разработка практико-ориентированных программ для студентов с нарушением слуха, способствующих коррекции и развитию навыков устного общения.

Важной рекомендацией по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях является рекомендация по обеспечению обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

Для студентов с нарушением зрения в нашем вузе предлагается использование установленных на компьютерах программ звукового сопровождения, распечатка учебно-методической литературы укрупненным или рельефно-

точечным шрифтом. Несмотря на это, как студенты, так и преподаватели испытывают сложности в подборе необходимой учебной литературы.

Полагаем, что не все студенты-инвалиды ознакомлены и могут целенаправленно использовать имеющуюся в нашем вузе локальную компьютерную сеть со скоростным выходом в Интернет, что позволяет им пользоваться электронным фондом и электронным каталогом Фундаментальной библиотеки университета, а также имеющимися в распоряжении студентов электронными библиотечными системами. Преподаватели должны предлагать студентам более точные списки литературных источников, к которым имеется прямой выход через электронные порталы нашего вуза.

Для студентов с нарушением зрения решению этой проблемы способствовало установление связей с государственной библиотекой для слепых и слабовидящих. Сотрудники информационно-библиографического отдела библиотеки подбирают издания по разным областям научного знания, имеющиеся в их фондах, распечатанные рельефно-точечным шрифтом или озвученные. Просмотрев эти списки, преподаватели выбирают необходимую учебную литературу и предлагают ее студенту или, за неимением таковой, заказывают для обработки библиотекой предложенные ими учебные источники.

Для студентов с нарушением слуха начата работа по созданию фонда учебных материалов, предложенных в электронном виде. Известно, что для человека с нарушением слуха обработка большого количества печатной информации представляет большую сложность. С этой целью мы предполагаем силами преподавателей, имеющих учебные дисциплины для студентов с нарушением слуха, переработать списки необходимой учебной литературы. Указав в них только те главы и параграфы, которые необходимы студенту для изучения данной вузовской дисциплины, а также разработать адаптированные учебные пособия, включающие необходимую учебную информацию.

Известную трудность для реализации представляет рекомендация по выбору мест прохождения практики студентов с ограниченными возможностями здоровья с учетом требований их доступности. В нашем Университете реа-

лизуется традиционно много разнообразных видов практики. Студенты с сенсорными и физическими нарушениями не всегда на общих основаниях могут проходить производственную, полевую и другие виды практик. Часто проблемой становится невозможность добраться до места прохождения практики через весь город, в час пик и т.д. Отмечаются и психологические проблемы взаимодействия студента-инвалида со школьниками. В этой связи нами предлагается сокращение сроков, создание индивидуальных мест для прохождения одних видов практик и замена других видов (полевая практика) исследовательской работой.

Рекомендация по проведению текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся с учетом особенностей нарушений их здоровья наряду с другими составляющими предусматривает создание фондов оценочных средств, адаптированных для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Такие оценочные средства позволят оценить достижение запланированных в основной образовательной программе результатов обучения и уровень сформированности всех компетенций, заявленных в образовательной программе. В этой связи нам представляется совершенно обоснованной подготовка студентами портфолио по той или иной образовательной программе. Такая деятельность подразумевает осознанную, заблаговременно известную студенту работу по подготовке заданий, как к итоговой, так и к промежуточной аттестации по всем дисциплинам, входящим в программу. Вероятно, именно такой подход позволит наилучшим образом учитывать особенности нарушений здоровья студентов с ограниченными возможностями. В нашем вузе такая работа начала проводиться при реализации программ сетевой магистратуры.

Хочется отметить, что сотрудниками Лаборатории социально-реабилитационного сопровождения инклюзивного профессионального образования студентов с ОВЗ и инвалидов организуется и индивидуальная поддержка студентов. Оказывается всесторонняя помощь при выполнении письменных и других заданий, предложенных студентам с ограниченными возможностями

здоровья для промежуточной и итоговой аттестации. Это помощь в отборе нужного материала, оформлении задания, сканирование необходимых документов, поддержка при вводе данных, размещение результатов исследования в таблицах Microsoft Excel и других программах и т.п.

Наше исследование показало, что большинство студентов-инвалидов нуждаются в наличии индивидуального образовательного маршрута, включающего возможность пропусков занятий в связи с основным заболеванием и возможность прохождения текущей и итоговой аттестации в индивидуальные сроки. Это полностью отвечает рекомендации по разработке индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Комплексное решение вопроса о разработке индивидуального образовательного маршрута студента связано с учетом образовательных особенностей на каждом факультете или в каждом институте нашего вуза. Для оптимизации этой работы администрацией Университета был решен вопрос о назначении координаторов по работе со студентами, имеющими особые образовательные потребности, которые оперативно и в индивидуальном порядке могут решать подобные задачи.

Несмотря на это, реализация рекомендации по разработке индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов вызывает ряд определенных трудностей. Прежде всего, это неготовность некоторых преподавателей идти навстречу студенту с ограниченными возможностями здоровья. Часто задания по текущей и итоговой аттестации, разработанные преподавателем для всех студентов, не подходят для студентов с ограниченными возможностями здоровья (большой объем задания, недифференцированный список учебно-методической литературы, отсутствие технических возможностей для реализации заданий и т.п.) и требуют их адаптации для группы студентов или, иногда, для одного конкретного студента.

Такая ситуация постепенно решается за счет систематической разъяснительной работы с профессорско-преподавательским составом факультетов Университета. В этой связи, нашим вузом систематически организуются курсы, проводятся циклы бесед, где специалисты факультета коррекционной педагогики знакомят не только профессорско-преподавательский состав Университета, но и работников библиотеки, учебно-методических и управленческих подразделений вуза с физиологическими, психологическими, педагогическими и иными особенностями студентов-инвалидов различных нозологий.

В министерском документе указывается еще одна рекомендация по организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья – это рекомендация по установлению особого порядка освоения дисциплины «физическая культура» на основе соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры. В нашем Университете разработана и реализуется силами кафедры оздоровительной физической культуры и спортивных игр образовательная программа «Адаптивная физическая культура», которая решает вопросы физической реабилитации личности, создания представлений об общих принципах и методических правилах направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма в процессе реабилитации. Программа реализуется специалистами, имеющими специальное образование в области адаптивной физической культуры, чья квалификация отвечает всем требованиям нормативных документов.

В настоящее время на кафедре проводятся занятия по настольному теннису, оздоровительной гимнастике, плаванию. Имеются многофункциональные спортивные тренажеры, пригодные для использования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья различных нозологий. Кроме этого, студенты могут заниматься в группе выходного дня, в содержание занятий которой входят культурно-оздоровительные походы. В перспективе планируется организовать занятия по специальным видам адаптивного спорта: бочче и голбол.

Таким образом, обобщая выше сказанное, можно говорить о том, что ор-

ганизация образовательного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет определенные особенности в РГПУ им. А.И. Герцена, которые обусловлены образовательной спецификой многочисленных институтов и факультетов вуза. Однако построение нашего университета как пространства жизненного самоопределения Человека во всем многообразии его проявлений в современной культурной практике позволяет вузу с успехом решать многочисленные задачи по обеспечению безбарьерного доступа лиц с ограниченными возможностями здоровья к высшему профессиональному образованию.

Литература:

1. Кантор В.З. Лица с ограниченными возможностями здоровья и высшая школа: к проблеме реализации реабилитационно-образовательной функции вуза // Инновационные подходы к решению проблем образования, социальной и профессиональной реабилитации инвалидов: Материалы научно-практ. конф. СПб., СПбГИПСР, 2011

2. Антропов А.П., Мамедова Е.Ю. Актуальные проблемы социально-реабилитационного сопровождения инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в РГПУ им. А.И. Герцена // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям, Ч.2: Материалы международной научной конференции. СПб., изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013

3. Мамедова Е.Ю. Специфические образовательные и потребности студентов-инвалидов, обучающихся в РГПУ им. А.И. Герцена: Материалы XX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства». СПб., изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013

4. Мамедова Е.Ю. Проблема трудоустройства студентов-инвалидов после окончания ВУЗа // «Особый ребенок в поликультурном обществе».- Материалы XXI Международной конференции «ребенок в современном мире. Детство и массовая культура – СПб, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014

Л.А. Соколова, А.Н. Соколов
Санкт-Петербург

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Современные требования социальной и образовательной политики по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья определяют необходимость реализации инклюзивного образования и обучения в условиях современного высшего учебного заведения.

Рынок труда диктует определенные требования к высшему образованию лиц с нарушением слуха. Высшая школа должна предоставлять возможность неслышащим студентам получать достойное образование и стать профессионалами в своей сфере.

Полный цикл обучения для лиц с нарушением слуха в высшей школе должен быть направлен на то, чтобы полноценно овладевать профессиональными компетенциями, полноценно общаться и взаимодействовать со слышащими, формировать уверенность в себе, повышать самооценку.

Многообразие потребностей, целей, ценностей, ориентиров, составляющих основу мотивационной сферы студента с нарушением слуха, создает условия для личностного и профессионального самоопределения будущих специалистов. Поэтому изучение данной сферы представляет большое значение для совершенствования высшего образования.

На факультете адаптивной физической культуры Национального государственного университета им. П.Ф. Лесгафта с 2013 по 2015 год было проведено анонимное индивидуальное анкетирование 20 студентов с нарушением слуха (имеющими диагноз - глухота), обучающихся на третьем курсе в возрасте 21-24 лет.

Первая группа вопросов касалась общих сведений о студентах с нарушением слуха и их семей. Анализ результатов исследования позволил выяснить образовательный уровень родителей студентов и род их занятий.

У родителей студентов с нарушением слуха достаточно высокий культурно-образовательный уровень: - высшее образование имеют 55% отцов, а среднее специальное – 45%; у матерей эти показатели 50% и 50% соответственно.

Ситуация, когда воспитанием занимался один родитель наблюдается в 45% семей. В 25% семей воспитываются двое детей. В 75% случаях студенты с нарушением слуха были единственным ребенком. 15% студентов имеют родителей с нарушением слуха.

Что касается социально-бытовых условий, в которых живут студенты с нарушением слуха, то ситуация выглядит следующим образом: хорошие (полный достаток) – 10%, удовлетворительные условия – 85%, плохие – 5%.

Несмотря на средние социально-бытовые условия жизни, родители неслышащих студентов имеют достаточно высокий культурно-образовательный уровень и поэтому ориентируют их на получение высшего образования.

Вторая группа вопросов позволила выявить причины выбора высшего учебного заведения.

Основными причинами, по которым был выбран факультет АФК это:

-обучение на АФК позволяет продолжить занятия спортом (80%), в том числе паралимпийскими видами спорта (40%);

-по совету родителей, учителей, знакомых (10%);

-привлекла специальность, связанная с образованием, которая включает помощь детям с ограниченными возможностями (10%);

-желание получить любое высшее образование (10%);

(Сумма процентов превышает 100, так как можно было давать несколько вариантов ответов).

При этом если бы пришлось, повторили бы свой выбор 85% студентов с нарушением слуха, 15% может быть изменили бы его. 75% студентов с нарушением слуха не строят долгосрочных планов касающихся трудовой деятельности. Это может быть проявлением социальной незрелости, либо причина в

социально-экономических проблемах трудоустройства лиц с нарушенным слуха.

Третья группа вопросов касалась оценки организации процесса образования и позволила выявить отношение к учебной деятельности и возникающим проблемам студентов с нарушением слуха.

Не удовлетворены своими учебными достижениями 60% студентов с нарушением слуха. Среди причин мешающих учебному процессу студенты выделяют: нехватку времени, так как уделяют внимание занятиям спортом, кому-то приходится подрабатывать, личная жизнь для ряда студентов стоит на первом месте, многие ссылаются на несобранность и недостаточную организованность.

Эти причины носят субъективный характер. Результативность обучения в вузе во многом зависит от активности студентов в учебной деятельности, их ответственности и организованности.

Неслышащие студенты в качестве источника информации чаще всего используют конспекты, которые переписывают у слышащих сокурсников. Единицы пользуются учебными пособиями, учебниками. Для 60% источником информации также является Интернет.

К сожалению, студенты с нарушенным слухом в учебной деятельности пользуются незначительным количеством источников информации. Конспекты более доступны, чем специальная научная литература. Это скорее всего, объясняется тем, что наукообразная форма информации для студентов с нарушением слуха мало доступна из-за бедности словарного запаса, а также из-за того, что у этой категории студентов недостаточен навык работы со специальной научной и методической литературой.

Студенты внесли следующие предложения по оптимизации учебной деятельности: необходимо в курс обучения ввести дополнительно онлайн-лекции с титрами; семинарские занятия с сурдопереводом; респондентам хотелось бы, чтобы преподаватели были более снисходительны на экзаменах и семинарских занятиях и учитывали имеющееся у них снижение слуха.

Преподаватели гуманитарных дисциплин отмечают, что в основном при подготовке к семинарским занятиям и экзаменам неслышащие студенты пользуются конспектами лекций. Рефераты «скачивают» из Интернета. Как правило ориентируются на заучивание учебных лекций, а не на понимание.

Ответы в письменной форме лаконичные, не развернутые. При дополнительных вопросах теряются, отвечают письменно. Если в учебной группе есть слабослышащие студенты, они активно помогают с сурдопереводом неслышащих.

При снижении оценки чаще всего не интересуется почему и какими были ошибки. Все лица с нарушенным слухом считают, что при ответах на экзамене преподаватель должен быть более снисходительным, чем к слышащим.

Четвертая группа вопросов касалась выявления иерархии жизненных ценностей. Студентам было предложено проранжировать наиболее значимые сферы жизни.

Студенты с нарушением слуха отдают приоритет следующим ценностям:

на первое место студенты поставили здоровье (физическое и психическое);

на втором – спорт;

на третье – любовь;

на четвертое – дружбу;

на пятое - материально обеспеченную жизнь;

на шестое – счастливую семейную жизнь

на седьмое - развитие (работа над собой, физическое совершенствование);

на восьмое – интересную работу;

на последних позициях оказались свобода (самостоятельность, независимость суждений и поступков) и познание (возможность расширения кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).

Таким образом, такие необходимые составляющие человеческой жизни, как стремление к познанию, труду, самосовершенствованию заметно потеряли

в своем значении, уступив верхние ступени иерархии ценностей - здоровью, спорту, любви, дружбе, семье.

Снижение авторитета надличностных ценностей ведет к некоторой примитивизации духовных начал, индивидуалистические тенденции могут привести к нарастанию в сообществе лиц с нарушенным слухом эгоизма, эгоцентризма и агрессивности. Вместе с тем, следует отметить, что среди опрошенных студентов эта тенденция не получила выраженного динамического развития.

В исследовании была дополнительно поставлена задача выявить систему отношений между слышащим и глухими студентами.

В первую очередь нас интересовали отношения в учебной группе. Студентам с сохранным слухом и с нарушенным было предложено охарактеризовать формы общения с преподавателями, слышащими сокурсниками и глухими студентами.

Как глухие студенты, так и слышащие отметили, что общение в учебной группе между ними осуществляется только по мере необходимости, это касается, как правило учебной и внеучебной деятельности.

Неслышащие студенты при общении со слышащими, как со студентами, так и преподавателями, предпочитают письменные формы речи.

Вежливые формы обращение (здравствуйте, спасибо, до свидания и др.). неслышащие стараются произносить устно. Но вопросы и ответы – только в письменной форме. Иногда пытаются говорить устно, но замечая не понимание со стороны слышащих – начинают писать.

При совместной деятельности студенты с нарушением слуха стараются избегать контактов со слышащими, объясняя тем, что слышащие все время «командуют», «заставляют», «предъявляют претензии», а это уже надоело в школе, дома. Часто «просто не понимают».

Слышащие также не стремятся к тесному общению со студентами с нарушением слуха объясняя это тем, что при устном общении не всегда понимают последних, а письменные формы общения усложняют контакт. Многие студенты считают, что неслышащие однокурсники часто бывают неадекватны

из-за непонимания той или иной ситуации, проявляют недружелюбие, напряженность при общении, а порой и агрессивны.

Трудности взаимопонимания между слышащими и неслышащими студентами приводит к своеобразному отчуждению и эмоциональной напряженности.

Так, 20% слышащих студентов относятся индифферентно к неслышащим, 65% спокойно, всегда откликаются на просьбы неслышащих; 10% испытывают эмоциональное напряжение при общении, а 5% - раздражение.

Неслышащие студенты активно общаются между собой как в учебное, так и во внеучебное время, предпочитая сообщество глухих.

Жестовая речь является наиболее востребованной формой общения неслышащими студентами. Но следует отметить, что калькирующая жестовая речь, опирающаяся на развитую словесную, используется неслышащими студентами только при потребности адекватного и быстрого сурдоперевода. Тогда как разговорный жестовый язык используется неслышащими для удобства и быстроты общения между собой, так как удовлетворяет нужды ситуативного общения. Студенты с нарушением слуха отмечают, что знают дактильный алфавит, но используют его чаще как вспомогательное средство общения, основной является жестовая речь, увеличивающая скорость общения.

Жестовая речь, по мнению неслышащих студентов, является неотъемлемой частью субкультуры их сообщества.

При взаимодействии с глухими родителями у 15% неслышащих студентов трудностей не возникает. Остальные студенты отмечают, что с родителями общаются с помощью жестовой речи, но мало откровенны. При трудностях, при непонимании, например, социальной ситуации обращаются к родителям 45%, спрашивают у друзей 40%. Такую ситуацию объясняют тем, что родители, как правило, их не понимают и часто навязывают свое мнение.

Таким образом, исследование выявило следующие тенденции.

Основным мотивом поступления на факультет адаптивной физической культуры для студентов с нарушением слуха являются занятия спортом. В тоже

время стремление к учебе не утратило своей ценности и занимает важное место в их жизни.

О профессиональной деятельности большинство студентов с нарушением слуха не задумываются, не строят долгосрочных планов на будущее, то есть стремление осознать себя и свое место в структуре общества не велико.

В жизненных планах студентов семья, брак, рождение детей занимает весьма скромное место.

Индивидуальные личностные ценности (здоровье, спорт, любовь, дружба и т.д.) являются приоритетными, что является противовесом гиперполитизации общества.

Наблюдается определенное отличие в мировосприятии неслышащими студентами от слышащих сокурсников, некоторый антагонизм между субкультурой сообщества глухих и общепринятых норм слышащих людей, что приводит к трудностям взаимопонимания.

Интеграция лиц с нарушением слуха в сообщество слышащих недостаточна. Необходима целенаправленная программа по толерантному воспитанию слышащих студентов.

При оптимизации учебной деятельности студентов с нарушенным слухом необходимо вводить дополнительные формы обучения (наглядность, использование компьютерных технологий, индивидуальные электронные лекции).

Кроме того, необходимо создавать условия для формирования интереса к будущей профессии у неслышащих студентов.

Полученные данные позволяют представить социально-психологический образ студента с нарушением слуха, проблемы и трудности с которыми они сталкиваются в вузе. Результаты дополняют уже имеющиеся сведения по данной проблематике. Эти сведения могут быть использованы для организации системы психолого-педагогического сопровождения студентов с нарушенным слухом в рамках высшей школы.

Е.Б. Щетинина
Саратов

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: КЛАССИФИКАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья была, остается и будет одной из важнейших задач, решение которой необходимо искать специалистам, работающим с данной категорией граждан. Без профессионального образования уделом человека с ОВЗ становятся лишь малоквалифицированные и низкооплачиваемые работы, которые зачастую не могут раскрыть его потенциальных возможностей. В результате, с одной стороны наблюдается явное сужение горизонтов самореализации, а для общества, государства это выливается в неэффективное использование имеющихся трудовых ресурсов.

Нам бы хотелось систематизировать существующие на сегодняшний день подходы к классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, решение данной задачи имеет не только теоретическую, но и практическую пользу.

Известно, что профессиональное образование в РФ осуществляется в следующих образовательных учреждениях. Допрофессиональное образование – его, а в ряде случаев и начальное профессиональное образование обучающиеся получают в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с отклонениями в развитии. Начальное профессиональное образование лица с ограниченными возможностями здоровья получают в образовательных учреждениях начального профессионального образования: профессиональных училищах, учебно-курсовых комбинатах; учебно-производственных центрах; вечерних профессиональных училищах; специальных (коррекционных) профессиональных училищах для детей и подростков с отклонениями в развитии. Среднее профессиональное и высшее профессиональное образование обучающиеся получают в специальных образовательных учреждениях и на условиях

различных форм интеграции в учреждениях общего назначения среднего и высшего профессионального образования.

Однако, если система школьного специального образования имеет достаточно ясные контуры и ориентиры развития, то система профессионального образования, на наш взгляд, не так понятна и однозначна. Это связано во-первых с тем, что в профессиональном образовании нуждается достаточно разнородный по своим способностям и возможностям контингент лиц с ОВЗ. Их можно разделить на *три основные группы* в соответствии с особенностями состояния здоровья, специфическими потребностями, возможностями обучения и последующей трудовой реализации.

Первая группа – это инвалиды с полностью сохранным интеллектом при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения и слуха. В плане профессионального обучения это - наиболее перспективная группа, имеющая высокую мотивацию получения специальности и повышенный интерес к трудовой деятельности.

Вторая группа – инвалиды с серьезными нарушениями слуха и речи, которые, как правило, имеют проблемы с коммуникацией, замедленное восприятие информации и новых знаний. Это требует особых технологий по их интеграции и ступенчатого подхода к организации учебного процесса.

Третья группа – лица с аномалиями психофизического развития (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением). Это наиболее значительная по количеству группа, испытывающая самые большие трудности в профессиональной подготовке и последующей трудовой реализацией. При этом, сложность заключается в том, что далеко не все отнесенные лица с ОВЗ имеют не только инвалидность, но и подтвержденный медицинский диагноз.

Второй важный критерий классификации профессионального образования лиц с ОВЗ – это формы его получения.

Интегрированное (инклюзивное) обучение основано на объединении лиц с ОВЗ и обычных студентов в едином учебном процессе.

Специализированное обучение проводится на базе учебных заведений-интернатов, как правило, государственной принадлежности.

Смешанное обучение лиц с ОВЗ на практике осуществляется в следующих разновидностях:

- специальное, в отдельных группах – на подготовительном и начальном этапах обучения с переходом на последующем и завершающем этапах – в интегрированное, с включением учащихся-инвалидов в общие потоки;

- частичная интеграция, которая состоит в том, что в течение всего периода обучения оно ведется в отдельных группах с применением адаптационной составляющей учебных планов и всех видов реабилитации параллельно с учебным процессом.

Дистанционное обучение - это новая интегральная форма обучения, основывающаяся на контролируемой самостоятельной деятельности обучаемых по изучению специально разработанных учебных материалов и базирующаяся на использовании как новых, так и традиционных информационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие всех участников учебного процесса.

Рассматривая системы профессиональной подготовки, существующие в мировой практике, интересным представляется подход И. Баранаускене, где выделено 5 моделей профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ.

Модель профессиональной инклюзии Профессиональная и социальная адаптация в данном случае понимается не только как непосредственное обучение профессии в процессе производства, а позже – профессиональная деятельность, но и как сотрудничество лиц с ОВ и здоровых лиц. Черты ***модели профессиональной конкурентоспособности*** ярко выражены в Федеративной Республике Германии, Швейцарии, в других немецкоязычных странах. Учащиеся, составив договор обучения, три года обучаются профессии на предприятии и один-два раза в неделю посещают профессиональную школу, где получают теоретические основы знаний, получаемых на практике. Исключительная черта данной модели: подготовить лиц с ОВ профессии так, чтобы они могли конку-

рировать на рынке труда. ***Модель профессиональной сегрегации*** признается во многих Европейских государствах (не являются исключением и Великобритания, и Германия). Для лиц с ОВ создаются предприятия «безопасного труда», где предусмотрены организация безопасности, профессиональный, социальный, медицинский присмотр, условия для совершенствования и, по возможности, перехода на работу в условиях конкуренции. ***Модель профессионального обучения*** наиболее популярна в странах постсоветского пространства и доступна молодым людям с ОВ. Профессиональное обучение проводится в школе или в профессиональном реабилитационном центре: передаются не только профессиональные знания, навыки и способности, но ведется обучение общеобразовательным предметам. ***Модель проекта профессиональной карьеры*** предполагает индивидуализированное отношение с лицом с ОВ, в соответствии с его потребностями и реальными возможностями.

Таким образом, несмотря на сложность определения основных концептуальных подходов к организации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день можно выделить следующие критерии его классификации: ступени получения профессионального образования; особенности контингента лиц, получающих профессиональное образование; формы получения профессионального образования, модели организации профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Т.А. Пенина
Санкт-Петербург

ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В последнее десятилетие XX века в большинстве стран мира отмечались существенные изменения в системе специального образования, связанные с развитием интеграции и формированием нового отношения государства и общества к детям с ограниченными возможностями здоровья, к детям с особыми нуждами (Н.Н.Малофеев).

Важным условием успешной интеграции в социуме таких детей является интегрированное обучение, которое предусматривает существование как экстернальной, так и интернальной интеграции (Л.М.Кобрина, Н.Н.Малофеев, Л.М.Шипицына). В настоящее время в практике существования специальных учреждений имеет место интернальная интеграция умственно отсталых слышащих и глухих детей. В связи с этим актуальным является разработка теоретико-практических основ создания эффективных психолого-педагогических условий, удовлетворяющих потребности в образовании умственно отсталых и глухих детей в случае их совместного воспитания в коррекционно-образовательных учреждениях. Разработка критериев для определения возможности и успешности интегрированного обучения умственно отсталых и глухих детей, предполагает разработку и обоснование системы медицинских, психологических, педагогических и социальных критериев, в соответствии с которыми ребенок может быть интегрирован в общеобразовательную среду.

Методологические основы интеграции в педагогике связаны: с философской концепцией о ведущей роли деятельности в развитии ребенка; с положением о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; с психологическими теориями о взаимосвязи процессов образования и развития.

Опираясь на выделенные методологические положения, ученые выделяют понятия: «процесс интеграции», «принцип интеграции», «интегрированный подход».

По определению многих ученых, под интеграцией в педагогическом процессе следует понимать одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившийся системы, так и в рамках новой системы.

Суть процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему.

Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами. Он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов.

Интегративный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса.

В отечественной специальной педагогике понятие «интеграция» появилось в 90-е годы XX вв., хотя сама идея включения лиц с особенностями развития в общество владела умами ученых и практиков очень давно. В научной литературе появилось новое понятие «социальная интеграция личности», суть которого состоит в том, что это процесс и одновременно система включения индивида в различные социальные группы и отношения посредством организации совместной деятельности (прежде всего игровой, образовательной, трудовой) (Кобрина Л.М., Малофеев Н.Н., Шипицына Л.М.).

В целом, интеграция это процесс, в ходе которого не только индивид стремится максимально адаптироваться к жизни в обществе, встроиться в его структуру, но и оно, в свою очередь, предпринимает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к особенностям конкретного индивида на основе принципов толерантности, объективности, социальной справедливости. Реализация данных принципов в отношении лиц с ограниченными возможностями в определенной степени предопределяет успех их социальной адаптации.

По мнению многих исследователей (Кобрина Л.М., Малофеев Н.Н., Шипицына Л.М.и др.) интеграция выступает в двух формах: социальной и педагогической. Социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоро-

вья сегодня означает процесс и результат предоставления им прав и реальных возможностей участия во всех видах и формах социокультурной жизни (включая образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей.

Интеграция в общество детей-инвалидов – это целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей потребностей различных категорий детей-инвалидов при активном их участии, и обеспечения адекватных для этого условий, в результате которого происходит включение детей во все социальные системы, предназначенные для здоровья детей, активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом .

Современный подход к социальной интеграции предполагает подготовку лиц с ограниченными возможностями здоровья к вхождению в общество, а также подготовку самого общества к принятию таких людей. Подготовка самого общества, идея обеспечения принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья связана и с формированием соответствующих правовых основ государства, регламентирующих благоприятные условия для интеграции.

Таким образом, анализ феномена социальной интеграции показывает, что это процесс взаимодействия человека и социокультурной среды.

Социальная интеграция напрямую связана с функционированием социальных институтов семьи и образования. В контексте интеграции личности в общество образование рассматривается как ведущее звено. Благодаря обучению и воспитанию, которые являются его составляющими частями, происходит овладение детьми с ограниченными возможностями здоровья иерархией культурных ценностей, норм, идеалов того общества, к которому он принадлежит (Малофеев Н.Н.).

Цель интегрированного образования – обеспечение доступа к качественному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимое для их максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

В связи с этим интегрированное образование означает возможность минимально ограничивающей альтернативы для лиц с ограниченными возможностями: получение образования в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образовательное учреждение, школа).

Интеграция людей с особыми нуждами не является самоцелью, а выступает, прежде всего, возможностью, способом создания наиболее благоприятных условий для удовлетворения их образовательных потребностей.

Оптимальной степенью интеграции выступает включение (инклюзия) лиц с отклонениями в развитии в контекст широких социальных отношений. Английский глагол inclusion переводиться, как содержать, включать, иметь в своем составе. Поэтому inclusion представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на месте человека в обществе. Понятие inclusion в настоящее время за рубежом, где имеется фактически пятидесятилетний опыт социальной интеграции нетипичных детей, приходит на смену понятию «интеграция». Инициаторы введения нового понятия и соответствующей системы действий полагают, что простое физическое присутствие в коллективе человека с цветом кожи, отличным от белого, еще не означает его принятия и подлинного равноправия, так и механическое объединение в одном классе детей с обычным и особым развитием не означает полноценного участия последних в жизни класса .

Рассмотрение интеграции и инклюзии в ряде случаев как принципиально разных понятий и принципов в отношении детей с ограниченными возможностями, с точки зрения Пенина Г.Н., неправомерно. Интеграция в русле концепции нетипичности представляет собой процесс объединения обычных и нетипичных детей. При этом для вторых не создаются специальные условия, адаптивно-развивающая среда. При инклюзии осуществляется реформирование школ, перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей (Г.Н.Пенин).

По нашему мнению, инклюзию многие ученые рассматривают в качестве этапа интеграции, её углубления и расширения.

Понятие «включающее образование», как указывает Л.М. Шипицына, представляет собой форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями, посещают те же школы, что и их братья, сестры, соседи; находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста; имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; обеспечиваются необходимой поддержкой. С нашей точки зрения, указанные компоненты являются составляющими интегрированного, а не включенного образования, так как в первом случае происходит физическое объединение детей в рамках определенного пространства (например, классной комнаты), а во втором случае – главное место отводится совместной деятельности, межличностному общению.

Под процессом интеграции лиц с особенностями развития в специальной педагогике понимается, как процесс их включения во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоении ими достижений науки, культуры, экономики, образования. Такое определение процесса интеграции совпадает с понятием «социализация», выдвинутое Л.С. Выгодским и разрабатываемое российской дефектологией 30-х годов XX вв.

Л.С. Выгодский указывает, что в коррекционном учебно-воспитательном процессе приходится иметь дело не столько с биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями. Л.С. Выгодский считает, что система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть ориентирована на соотнесение параметров их развития с достижениями в учебной деятельности нормально развивающихся школьников.

Психологической основой интеграции являются общие закономерности их развития в условиях нарушения деятельности того или иного анализатора; нарушения деятельности головного мозга: наличие своеобразия познавательной деятельности; замедленный темп развития; несформированность речи , ее нарушение; ограничение социальных связей с окружающим миром; низкая самостоятельность, потребность в помощи.

Под термином «педагогическая интеграция» понимают формирование у детей с ограниченными возможностями способности к усвоению учебного ма-

териала, определяемого общеобразовательной программой (совместное обучение в одном классе) (Н.Н.Малофеев, Л.М.Кобрина и др.).

Необходимо отметить, что в зарубежной специальной педагогике определяются пути осуществления интеграция в образовании, в связи с этим выделяют интернальную и экстернальную интеграции.

Интернальная интеграция – интеграция внутри системы специального обучения, а экстернальная предполагает взаимодействие специального и общего образования Н.Н.Малофеев, Л.М.Шипицына).

Приведенные разные комбинации двух форм интеграции находятся в России в стадии развития и являются переходными от дифференцированного обучения детей в специальных учреждениях к интегрированному обучению (Н.Н.Малофеев, Л.М.Шипицына).

По мнению Л.М. Шипицыной, наиболее значимым является:

- устойчивая принадлежность к определенной социально признанной группе.
- наличие устойчивых межличностных отношений позитивного характера, их расширение и умножение.

Анализ работ современных российских ученых, в частности, исследования Н.Н. Малофеева, позволяют говорить о двух возможных путях развития интеграции. Он выделяет революционный и эволюционный пути развития интеграции. Анализируя революционный путь интеграции, который представляет собой разрушение дифференцированной системы обучения и искусственное внедрение западных моделей интегрированного обучения, автор предупреждает, что этот путь ошибочный и опасный, поскольку предполагает совмещение различных временных стадий развития западной и российской систем образовании. Этот путь копирует западные модели без учета российских условий. Нам кажется более корректным эволюционный путь становления процессов интеграции, который оправдывает себя в большей степени, так как предполагает постепенное развитие интеграционных процессов внутри системы специального образования. Эволюционная интеграция является более прагматичной и действенной и к ней надо относиться очень осторожно, и взвешено.

Таким образом, для нашей страны задача интегрированного обучения требует своего решения. Как указывают многие авторы (Л.С. Волкова, Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и др.), происходящие интеграционные процессы в обучении детей с ограниченными возможностями обучения в России имеют свою специфику.

Интеграция в общество человека с особыми познавательными потребностями и ограниченной трудоспособностью сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, включая и образование.

Одним из важных направлений сопровождения детей с ограниченными возможностями является изучение возможностей и построения интегрированного образовательного процесса. В системе сопровождения разрабатываются структура, форма, содержание программы интеграции детей с ограниченными возможностями, а также ее поэтапная практическая реализация.

Интеграция- это интеграция сообщества. Это процесс, в рамках которого данное сообщество реализует максимальный социальный потенциал каждого индивида этого сообщества.

Образование ребенка с ограниченными возможностями определяет в его жизни практически все. Образование определит его место в обществе, его мировоззрение и даже каким человеком он будет. Вокруг человека с ограниченными возможностями как бы очерчена граница его мира. Противопоставление здоровых и людей с ограниченными возможностями возникает вследствие неприспособленности мира, окружающей среды для жизни людей с ограниченными возможностями. Именно так: не люди с ограниченными возможностями не приспособлены к среде, а среда создается здоровыми людьми без учета того, что 10-15% людей имеют особые потребности. То же можно сказать и о системе образования: дело не в том, что многие дети с ограниченными возможностями не способны усваивать школьную программу, а в том, что большинство педагогических технологий не приспособлено для этих детей. Проблема образования детей с ограниченными возможностями остра и масштабна в сфере об-

разования и социальной защиты детей: при отсутствии зрения, слуха, невозможности передвигаться в не приспособленном для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в пространстве школы, не говоря уже о детях с умственной отсталостью. Все это часто становится непреодолимыми препятствиями для этих детей и их родителей на пути к образованию, к интеграции этих детей в обществе. Чем раньше ребенок с проблемами в развитии начнет получать специальную помощь, тем эффективнее будет ее результат. Сложившаяся система специального образования далеко не в полной мере отвечает потребностям как общества в целом, так и личности с нарушениями в развитии. Необходимо искать особый путь развития интегрированных подходов, который работал бы на продвижение в области интеграции взаимодействия структур массового и специального образования, но при этом не проводил бы к свертыванию специальных образовательных учреждений, не блокировал бы развитие системы дифференцированного специального образования (С.Г.Шевченко).

И.П.Волкова
Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Современная коррекционная психология характеризуется расширением проблематики научных исследований, распространением новых парадигм, концепций и подходов изучения личности людей с ограниченными физическими возможностями в системе отношений с социумом. Наряду с естественно-научной (нормоцентрической) парадигмой теоретико-методологической основой в теории и практике социальной адаптации и интеграции в общество людей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается гуманистическая парадигма. В русле данной парадигмы получают распространение социальная модель инвалидности, модель гражданских прав. Инвалидность рассматривается как некий статус, которым общество наделяет человека с ограниченными

физическими возможностями. В связи с этим, интеграция инвалидов в общество связывается, прежде всего, с устранением социальных барьеров, мешающих инвалиду получить достойный социальный статус, иметь оптимально высокое качество жизни. В качестве механизмов социальной интеграции, имеющих первостепенное значение, рассматриваются такие, как устранение институциональных барьеров, индивидуализация и дифференциация образования, удобное устройство окружающей среды, преодоление негативных неадекватных представлений и стереотипов восприятия человека с физическими и психическими недостатками и др. Основная стратегия интеграции – это стратегия инклюзии. В то же время, сегодня инвалиды как социальная группа характеризуются «периферийным» положением в обществе, двусмысленностью или неопределенностью социального статуса, частым ущемлением в правах.

Очевидно, что проблематика социальной адаптации и интеграции в общество инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья имеет комплексный, междисциплинарный характер, предполагает интеграцию усилий многих наук о человеке – философии, социологии, общей и коррекционной психологии и педагогики, медицины и др. Ключевыми проблемами адаптации и социальной интеграции в общество выступают проблемы отношений инвалидов и общества, групповой психологии, общественного сознания, социального и межличностного взаимодействия, социально-психологических характеристик личности его субъектов.

На сегодняшний момент в коррекционной психологии ощущается дефицит работ, направленных на комплексную разработку психологических и социально-психологических аспектов адаптации и интеграции инвалидов в общество. Это, в свою очередь, затрудняет решение практических задач по социально-психологическому сопровождению и психологической поддержке инвалидов. В коррекционной психологии также нет четкого разграничения и определения соотношения между широко используемыми понятиями – «социальная реабилитация», «социальная адаптация» и «социальная интеграция», отсут-

ствуют комплексные критерии определения уровня социальной реабилитированности, адаптированности и интегрированности инвалидов.

Проведенное нами теоретико-экспериментальное исследование специфики социальной адаптации и интеграции позволило определить предметную область, основные направления и разработать базовый категориальный аппарат нового научного направления в коррекционной психологии - психологии социальной адаптации и интеграции одной из категорий инвалидов - инвалидов по зрению (Волкова И.П., 2010). Базовыми категориями данной научной области выступают: социальная адаптация и социальная адаптированность инвалидов по зрению, социальная интеграция незрячих и слабовидящих, социальная интегрированность инвалидов по зрению, адаптационно-интеграционный потенциал личности инвалидов по зрению, толерантность, личностный потенциал толерантности членов общества и др.

Адаптация инвалидов по зрению рассматривается нами как процесс восстановления равновесия человека с предметной и социальной средой, приспособление к деятельности, общению, себе самому, жизни в целом, а также проявление личностной активности в условиях зрительной депривации, в результате чего образуется новая, более сложная система личностных характеристик и стратегий поведения. Социальная адаптация выступает неотъемлемой составляющей, внутренним условием социальной интеграции, то есть, включения в социальные связи и отношения на равных правах с другими членами общества. В связи с этим, интеграция в общество предполагает наличие необходимого уровня социальной адаптированности личности. Социальная адаптированность инвалидов по зрению является результатом адаптации в актуальный период времени; это комплексная оценка эффективности адаптации к обществу по объективным и субъективным критериям с учетом сложного взаимодействия биологических, социальных и аномальных факторов.

Социальная интеграция инвалидов по зрению в русле гуманистической парадигмы понимается нами как диалогическое взаимодействие инвалидов по зрению и общества, включение незрячих и слабовидящих в различные аспекты

социальной жизни на равных правах; как единство двух «встречных» процессов: социальной адаптации инвалидов и формирования толерантности общества, опосредованное совокупностью личностных и социальных факторов. Социальная интегрированность – комплексная оценка включенности инвалидов в общественные отношения и социально-значимую деятельность на основе равных прав и возможностей.

Интеграция инвалидов по зрению в общество определяется совокупностью внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов. Объективными, внешними по отношению к отдельному индивиду являются социальные факторы – социальная политика, толерантность общества. Внутренними, субъективными факторами интеграции являются личностные: системы личностных характеристик, опосредующих готовность к интеграции всех субъектов взаимодействия: адаптационно-интеграционный потенциал личности инвалидов по зрению, личностный потенциал толерантности здоровых людей. Поскольку конструкты обыденного сознания опосредуют характер взаимодействия инвалидов по зрению и нормально видящих людей, определяют возможности включения их на равных правах в различные сферы социальной жизни, в качестве одной из значимых проблем коррекционной психологи является проблема изучения социально-психологических и личностных предпосылок формирования толерантности общества к инвалидам по зрению.

Таким образом, изучение и поиск эффективно действующих факторов и механизмов социально-психологической адаптации инвалидов в контексте современной социокультурной ситуации с целью оптимизации процесса их интеграции в социум становится одной из ключевых проблем научных исследований в области коррекционной психологии. Особую актуальность в коррекционной психологии приобретает проблема выявления личностных факторов, обусловливающих эффективность включения людей с ограниченными возможностями в общество.

Л.И. Плаксина
Москва

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ В СФЕРЕ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ: ПОИСК НОВОГО ИЛИ РАЗРУШЕНИЕ ОСНОВ НАУКИ И ПРАКТИКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование как социокультурная ценность и социальный институт, проявляющийся как общественно значимый и ведущий социальный фактор развития и формирования личности, её социальной, профессиональной активности в жизни общества и личности, которая имеет право на личное счастье, все более сдвигается к процессу формализации и стандартизации не только профессиональной готовности, но и сглаживанию развития индивидуальности. Вместе с тем во всех документах последнего периода декларируется совершенно правильные взгляды на права ребенка в получении полнокровного образования с учетом его своеобразия в психофизическом развитии. В этом случае образование в период модернизации декларативно направляется на решение проблем соответствия специального образования лиц с ограниченными возможностями в его содержании и его форм обучения сообразно требованиям современного образа жизни, с его ускоряющимися процессами глобализации миграционных, социально-экономических, культурных и духовно-нравственных сторон жизни человеческого сообщества. Все это порождает значительное количество идей, квазитеоретических и скоропалительных теоретических и практических проектов и просто представлений, разрушающих саму систему специального образования, тем самым лишая лиц с ограниченными возможностями здоровья преодолеть проблемы социализации, обусловленные первичным дефектом здоровья и не оказанной своевременно коррекционно-развивающей поддержки.

Стремление к обновлению образования в данном случае носит революционный характер, выражающийся в необдуманном стремлении уйти от модели устоявшихся содержания и форм коррекционно-развивающего обучения и коррекционно-компенсаторного развития личности с ограниченными возможностями здоровья, в построение его без опоры на существующий фундаменталь-

ный опыт теории и практики отечественной дефектологической науки, опыт которой высоко оценен и признан зарубежными коллегами, работающими в области специального образования. Об этом красноречиво говорит сложившийся хаос понятийного аппарата, как вербального наслоения терминов на процесс модернизации без научного обоснования и экспериментальной проверки. Это ориентирует общество на снесение барьеров, определяющих профессионально выверенные подходы к практике специального образования. В замен же предлагаются социальные проекты реорганизации коррекционных образовательных учреждений под эгидой общеобразовательных школ, дезориентирующие общественность и государство на поверхностные определения и формальные категориальные понятия, ведущие к разрушению специального образования. Примером того является постоянно мелькающее в прессе и на телевидении определение инвалидов как лиц с ограниченными возможностями, отбрасывая главное определение – лица с ограниченными возможностями *здоровья*. Ведь в определении возможностей человека, в первую очередь, идут психологические возможности человека для успешной социализации за счет развития специальных приспособительных средств психики в овладении различными видами деятельности.

Кризис в педагогике и психологии образования проявляется, прежде всего, в ее методологическом основании категориального аппарата. Роль понятий в развитии различных сфер жизни определяется научными определениями, несущими на себе задачу развития социального прогресса. В этом случае понятия являются основой для формирования знаний в различных областях окружающей действительности и естественный отбор и разработка понятийного аппарата, выполняющего или созидающего, либо разрушающего развитие человечества и всех общественных институтов.

Особая значимость понятийного аппарата как в науке, так и в практике жизни общества подчеркнута важностью обновления научных взглядов в реорганизации и реконструкции сфер знаний и деятельности человека, его отношения к явлениям перестройки действительности. При этом понятия становятся

организующим началом развития этой действительности или тормозящим ее переустройство в зависимости от трактовки его сущности. Являющиеся средством двигателя прогресса в обществе, понятия не всегда несут созидающее влияние, а ведут к разрушению устоявшихся жизненно важных сторон общественных сфер жизни, в нашем случае в специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, научные понятия заключают в себе объективную информацию, научно обоснованную и проверенную жизнью, вне зависимости от субъективных взглядов на жизнь. Теоретический образ научного знания, выраженного в понятиях через содержание, предстает как научное определение сущности вещей. Между тем, в настоящий период в области специального образования происходит введение многих понятий без достаточного семантико-сущностного обоснования, особенно при введении иностранных определений и понятий. Так, до сих пор, не разведены понятия инклюзия и интеграция, не установлена их самостоятельность и взаимосвязанность друг с другом. В самой науке, благодаря замене такими понятиями, как коррекционная психология и коррекционная педагогика, перестала существовать наука дефектология и исчезло её название – Институт дефектологии со всеми его структурными подразделениями, где создано понятие дефектологической сферы комплексных симбиотических (клинических, нейрофизиологических, психофизиологических, психологических, педагогических и социальных) знаний. Причиной кризиса формирования понятийного аппарата является то, что в сфере психологии и педагогике начали решать проблемы модернизации значительно раньше прежде чем будут преодолены главные методологические трудности создания соответствующего требованиям времени понятийного аппарата, опираясь на фундаментальные научно обоснованные разработки, не разрушая их, а наращивая на этой основе содержание и новые формы современного видения инноваций в специальном дефектологическом образовании.

Все это высвечивает наличие противоречий между необходимостью практического изменения существующей системы специального образования,

включая и профессиональную подготовку специалистов-дефектологов, и отсутствием научно обоснованных концепций, отражающих как позитивные, так и негативные стороны существующего содержания и форм обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Методологические проблемы модернизации современного специального образования в настоящее время носят подчас конъюнктурный характер, не учитывающий многих сторон и проблем психолого-педагогического, социально-экономического и социально-нравственного характера развития общества на путях перестройки, иногда носящего разрушительный, а не созидательный характер. Популяризация псевдопонятий становится средством волюнтаристского переустройства образования, за которым нет практически осознанного понятийного аппарата, становящегося двигателем прогресса.

Существующие научные взгляды носят разрозненный характер толкования понятий, что и высвечивает наличие противоречий:

- противоречие между сферой дефектологических знаний и понятиями коррекционная психология и коррекционная педагогика, сужающих область клинико-психолого-педагогической поддержки и сопровождения для создания безбарьерной среды, якобы обеспечивающей успех социализации лиц с ОВЗ;
- противоречие между толкованием семантики понятий «интегрированное образование» и «инклюзивное образование»; последнее как таковое не имеет право быть, а может рассматриваться как совместное обучение лиц с нормальным развитием и лиц с ограниченными возможностями здоровья при условии медико-психолого-педагогической поддержки последних и предстает как понятие «инклюзивное обучение».

Вызывает серьезное возражение понятие «коррекционная психология», которое в зарубежном опыте представлено как психология «девиантного (отклоненного) поведения». Тем более в понятии всех разделов психологии как науки заложена одна из важнейших функций - исправление и коррекция существующих психологических неблагополучий. Коррекционная педагогика как одна из отраслей общей педагогики, базирующаяся на общепедагогических ос-

новах обучения и воспитания, имеет свои специфические виды и формы обучения, специфические средства и технологии, решающие задачи выравнивания, исправления недостаточности в психофизическом развитии лиц с ОВЗ. Средством же успешности интеграционных процессов лиц с ОВЗ является коррекционно-компенсаторная работа с ними, направленная на формирование социально-адаптивного поведения за счет активизации потенциально сохранных возможностей психики как средства компенсации полной или частичной потери слуха, зрения, недостаточности интеллекта, речи, нарушения опорно-двигательного аппарата и т.д. Отсюда медико-психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная, взаимодействующая, взаимообусловленная и взаимозависимая поддержка сопровождающих специалистов в области медицины, психологии и педагогики, создающих условия для сближения лиц с ограниченными возможностями здоровья с общим образованием и интеграции их в общественную жизнь социума.

По сути комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение – это поддержка, помощь, в основе которой выделяется ряд функций:

- диагностика сущности проблем социальной адаптации;
- прогнозирование путей и средств возможного решения проблем социальной адаптации за счет коррекционно-развивающего обучения;
- разработка образовательной коррекционно-развивающей программы и соответствующих условий обучения и воспитания средствами медико-психолого-педагогической поддержки;
- поэтапное, комплексное, многоуровневое обеспечение реального психолого-педагогического сопровождения на всех возрастных периодах социального развития лиц с ОВЗ.

О. Ю. Разумова
Санкт-Петербург

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Рассмотрение проблем инклюзивного образования с позиции социально-педагогической значимости определяет в качестве приоритетной возможность детей со специальными образовательными потребностями реализовать свое право на обучение в общеобразовательном учреждении любого типа, получая при этом качественное образование и необходимую психолого-педагогическую поддержку. Инклюзивное образование является, в настоящее время, одним из ведущих направлений в обучении детей со специальными образовательными потребностями и предполагает значительную вариативность в подходах к их обучению и воспитанию.

Развитие инклюзивного образования подразумевает создание адекватного социального, образовательного, психологического фона, что возможно только на основе комплексного подхода к организации процесса обучения. И только при реализации комплексного подхода к проблеме инклюзивного образования может быть адекватно выбрана среда, позитивно влияющая на раскрытие имеющегося в развитии ребенка потенциала. Дети с нарушениями слуха являются одной из самых сложных категорий для инклюзивного обучения, поскольку не обладают достаточным запасом социального опыта в связи с ограничением поступающей информации и затруднениями в сфере вербальной коммуникации с окружающими. Это, в свою очередь, указывает на необходимость расширения социального опыта общения, взаимодействия лиц с нарушенным слухом в обществе слышащих как условие их успешной социализации. Принципиальную роль в данном случае играет учет социальной ситуации развития ребенка с нарушенным слухом в целом и ориентация на его личностное развитие и позитивную установку родителей, в связи с чем, традиционные критерии инклюзивного обучения – степень снижения слуха, уровень речевого развития – сейчас не являются единственно определяющими.

Анализ ситуации образовательной интеграции учащихся с нарушенным слухом позволяет выделить основные направления деятельности по реализации процесса их инклюзивного обучения. Это, прежде всего, организованная целенаправленная поддержка ребенка с нарушенным слухом со стороны всех участников процесса образовательной интеграции и учет индивидуально-психологических особенностей учащихся с нарушениями слуха, который является предпосылкой успешности их интегрированного обучения (О.Ю. Разумова). Таким образом, только комплексная скоординированная помощь со стороны всех участников образовательной интеграции дает возможность построить этот процесс максимально эффективно.

Очевидно, что процесс общения и взаимодействия с коллективом сверстников во многом зависит от позиции учителя и его умения создавать психологически комфортную среду, что предусматривает знание характерных форм поведения ребенка в разных ситуациях и учет трудностей, возникающих в межличностном общении. В связи с этим, в качестве особого требования к организации обучения детей с нарушенным слухом является создание полноценной речевой среды. Вместе с тем, очевидно, что, прежде всего, в сфере вербального общения слабослышащие зачастую оказываются в невыгодном по отношению к своим слышащим сверстникам положении. Помимо прочего, реализация практики инклюзивного образования в обязательном порядке предусматривает обсуждение ряда проблем, касающихся повышения образовательного уровня учащихся.

Разносторонний взгляд на организацию процесса инклюзивного образования позволяет выявить основные с этой точки зрения проблемы: составление, апробация, реализация образовательных программ; включение слабослышащего ребенка в среду слышащих как двусторонний процесс, заключающийся, помимо прочего, в готовности среды к принятию детей с нарушенным слухом. В связи с этим немаловажным является вопрос толерантного отношения к факту инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха, в частности, это необходимость изучения и повышения общей коммуникативной толерантности как

показателя эффективности взаимодействия с окружающими людьми. Акцент на индивидуализацию процесса инклюзивного обучения предполагает создание социально-педагогических условий, учитывающих индивидуальную программу сопровождения учащихся с нарушенным слухом (вариативность предлагаемых форм работы; проведение занятий, ориентированных на повышение возможностей вербальной коммуникации слабослышащих и т. д.). Это одна из основных проблем, поскольку развитие ребенка происходит не только на основе раскрытия его индивидуальных способностей, но и определяется усложнением форм взаимодействия и вербальных связей в процессе общения. От профессиональной компетентности учителя зависит, насколько ребенок с нарушенным слухом сможет раскрыть свой потенциал в процессе инклюзивного обучения.

В связи с этим чрезвычайно важной является подготовка будущих педагогов к ситуации инклюзивного образования, которая, в том числе, должна включать в себя, как одно из условий, формирование толерантного отношения к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием.

Таким образом, постановка и рассмотрение проблем инклюзивного обучения требуют комплексного подхода к их решению. Тенденции развития инклюзивного образования рассматриваются в контексте создания единого образовательного пространства, исходя из рационально организованного взаимодействия общей и специальной систем образования. Включение учащихся с нарушенным слухом в образовательное пространство школы общего назначения предусматривает как профессиональное взаимодействие педагога, психолога, учителя-дефектолога (сурдопедагога), так и активное привлечение к учебному процессу родителей учащихся с нарушением слуха.

Заключается это, прежде всего, в возможности работать со всеми учащимися, ориентируясь на выбор стратегии и тактики их обучения и на создание специальной образовательной и развивающей среды с целью осуществления максимально успешной подготовки ребенка с нарушенным слухом к самостоятельной жизни в обществе.

Н.М. Назарова
Москва

МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКА: ОТ ЭДУАРДА СЕГЕНА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В 1845 году комиссия Французской академии наук, изучив опыт обучения и воспитания детей с умственной отсталостью, представленный к ее рассмотрению врачом и педагогом Эдуардом Сегеном, признала, что Сеген практически решил проблему воспитания и обучения детей с разными по тяжести формами умственной отсталости. Опытом Э.Сегена заинтересовались педагоги, филантропы европейских стран и США. В 1846 году выходит фундаментальный труд Э.Сегена «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей». В России эта книга была переведена и издана только в 1903 году.

Научные идеи, методы обучения и воспитания, и отчасти авторские дидактические материалы, разработанные Э.Сегеном, заложили основу лечебной педагогики (ныне специальной педагогики), делавшей в то время свои первые шаги.

Спустя полвека не менее важными оказались научные и научно-методические наработки Э.Сегена для выпускницы медицинского факультета Римского университета, врача-гигиениста Марии Монтессори, которой пришлось сразу после окончания университета «лечить» «умственно ненормальных» детей, от которых отказались педагоги. Этим детям нашлось место только в клинике при Римском университете. Она отыскала в работах Сегена ответы на свои многочисленные педагогические вопросы и ключ к открытию нового эффективного направления в педагогике, названного впоследствии ее именем.

Какие же педагогические идеи Э.Сегена, являясь и сегодня актуальными, послужили фундаментом, на котором сформировались в последующем столетии две различных в образовательной практике, но близких по теоретико-методологическим основаниям самостоятельных сферы педагогики?

Назовем эти важнейшие педагогические идеи Э.Сегена, заключавшиеся в его «физиологическом методе воспитания»:

1. Индивидуально-личностный подход к ребенку. Любой ребенок, независимо от его физических и интеллектуальных возможностей – это личность и индивидуальность, процесс воспитания и обучения которой строится, исходя из реальных и потенциальных возможностей, психофизических особенностей ребенка. Отрицается усредненный, равный для всех поход.

2. Интеллектуальное развитие ребенка зависит от развития его сенсорной и моторной сфер. Поэтому развитие чувств, общей и мелкой моторики является исходной ступенью процесса воспитания и обучения.

3. Полноценное сенсомоторное развитие возможно только в процессе собственной активности ребенка, его разнообразной деятельности.

4. На основе развития активности и мышления формируется воля – способность управлять своими побуждениями, поступками, поведением.

5. Для благоприятного развития детей необходима соответствующая среда, условия, которые способствуют их сенсомоторной активности.

И Монтессори-педагогика, и специальная педагогика по-своему применили и развили эти идеи в дальнейшем.

Мария Монтессори не только развила представленные выше положения Эдуарда Сегена применительно к детям с сохранным интеллектом, но и включила их в собственную систему педагогических идей и принципов, совокупность которых образует сегодня Монтессори-педагогику – стройную и непротиворечивую педагогическую систему, согласующуюся с идеями конструктивизма.

Одной из ключевых идей Монтессори-педагогики является идея *саморазвития личности ребенка* в процессе прохождения им ряда *сензитивных периодов,* протекающих в соответствии с его *внутренней индивидуальной программой саморазвития.*

Успешное, то есть максимально полноценное для данного ребенка выполнение этой программы зависит от обеспечения педагогами целого ряда взаимообуславливающих и взаимодополнительных условий (или принципов), сформулированных в Монтессори-педагогике. Это наличие специально подго-

товленной и меняющейся в соответствии с потребностями и возможностями ребенка образовательной *среды*, включающей *интересные ребенку* стимулы для его *сенсомоторного, интеллектуального, речевого, эстетического и социального саморазвития в условиях деятельности.*

Важное место в специально подготовленной среде занимает особый *дидактический материал*, строго отвечающий ряду требований, невыполнение хотя бы одного из которых выводит его за пределы Монтессори-материала. Этот материал – ключ к самостоятельному открытию ребенком окружающего мира и построению собственного внутреннего мира знаний и представлений о нем. Опираясь на сенсомоторное развитие ребенка, он ведет ученика по пути интеллектуального и социального развития. Этот дидактический материал обеспечивает возможность полной концентрации внимания ребенка и его деятельном сосредоточении на *избранном им самим материале* (*поляризация внимания)* за счет его эстетической привлекательности, понятности работы с ним, а также обязательного наличия возможности *самоконтроля* результатов работы. Для воспитания навыков цивилизованного социального взаимодействия каждый экземпляр такого материала предоставлен детям в единственном числе. Это учит их умению договариваться, ждать своей очереди, сотрудничать.

Место педагога в образовательной среде Монтессори-педагогики иное, чем в традиционном обучении, он перестает быть центральной фигурой учебного процесса. Здесь педагог – компетентный и внимательный наблюдатель, приходящий на помощь ребенку только тогда, когда ребенок действительно испытывает в этом потребность, и не нарушающий при этом самостоятельность ребенка – «Помоги мне сделать это самому!».

Еще одной важнейшей идеей Монтессори-педагогики, обеспечивающей саморазвитие ребенка и поддержание его интереса к учению является уход от традиционной формы организации обучения – классического урока - за счет реализации принципа *свободы ребенка в образовательном процессе* (свобода выбора материала для работы, места работы, продолжительности работы и выбора партнеров по совместной деятельности). Свобода выбора – отличное средство

воспитания самостоятельности и ответственности за принятое самостоятельно решение и последующие вследствие этого решения действия и их результаты. Самостоятельно выбранный ребенком материал – залог интереса к работе с ним.

Специальная педагогика, пройдя сложный полуторавековой путь своего развития, обогащала ключевые педагогические идеи Эдуарда Сегена новыми знаниями, новыми научными концепциями, которые не только не противоречили идеям Сегена, но развивали и обогащали их, придавая им новый, все более глубокий смысл (теория деятельности А.Н.Леонтьева, культурно-историческая концепция развития человека Л.С.Выготского и другие).

Сегодня специальная педагогика исходит из понимания природы ребенка с проблемным развитием как уникальной и неповторимой саморазвивающейся системы, нуждающейся в адекватной особым образовательным и жизненным потребностям ребенка социокультурной, а значит и образовательной среде.

Воспитание и обучение ребенка с ограничениями жизнедеятельности специальная педагогика начинает уже в раннем возрасте с развития сенсорной сферы, общей и мелкой моторики, речи и коммуникации, строит работу с ребенком на основе индивидуального и деятельностного подходов, с учетом сензитивных периодов развития и на основе построения индивидуального образовательного маршрута для такого ребенка.

Одной из важнейших задач является задача включения человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности в социум – социальная интеграция и адаптация. Для этого уже в дошкольный и школьный период ведется формирование коммуникативных и социальных навыков в условиях социального взаимодействия.

Монтессори-педагогика стала одним из самых удачных проектов реформаторской педагогики. Будучи исключенной на шестьдесят лет из образовательного пространства России (начало 30-х –начало 90-х г.г.XX в.), за рубежом она не только продолжила самостоятельное развитие и широкое распространение в мире, но и проникла своими идеями в традиционную систему массового

образования, способствуя развитию в нем, наряду с другими направлениями реформаторской педагогики, новых, гуманистических детерминант.

Одной из таких детерминант в зарубежной педагогике в последние полвека стало развитие инклюзивного обучения.

Педагогический феномен включения (инклюзии) детей с трудностями в обучении, с проблемами в физическом и психическом развитии в образовательный процесс обычной школы известен в истории педагогики еще со времен Я.А.Коменского и И.Г.Песталоцци. Доступность и необходимость образования для всех без исключения - идея этих великих педагогов-гуманистов – достаточно успешно реализовалась в виде *совместного обучения* в некоторых народных школах Европы первой половины XIX в. (напр., в школах для бедных) до принятия законов об обязательном начальном обучении, которые повлекли за собой цензовый характер образования, переполненность школ и классов, ставших губительными для идеи совместного обучения.

Возрождение идеи *совместного обучения,* или *интегрированного обучения* приходится уже на вторую половину XX в. в зарубежной педагогике в начале 60-х годов (Скандинавские страны, США), когда на фоне нового международного законодательства возник закономерный вопрос о соблюдении международных правовых норм в отношении прав человека, прав ребенка применительно к образованию.

Термин «инклюзия» (включение), появившись первоначально в США в 80-е годы XX века на волне интеграционных процессов для усиления акцента на *активном и полном участии ребенка с ограниченными возможностями* в учебном процессе и жизни массовой школы, стал затем официальным международным термином, закрепленным в документах Всемирной конференции ЮНЕСКО по инклюзивному обучению в 1994 году в Испании (г.Саламанка).

Распространение и определенный успех интегрированного обучения в зарубежной педагогике в течение пяти десятилетий его существования был во многом обеспечен проникновением и развитием в ней идей реформаторской педагогики (в том числе и Монтессори-педагогики), ее теоретических и мето-

дологических основ, которые, в отличие от методологии советской педагогики, базировались на иных философских и общенаучных основаниях. Зарубежные концепции совместного (инклюзивного) обучения формировались на идеях экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии. Эти идеи в теории и методологии конкретных наук – психологии, педагогики, социологии – преломились в *интерактивный подход*, который в своем развитии дал такие направления, как персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологическое, являющиеся сегодня теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Так, например, философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею - *экзистенцию*, т.е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию – равноправным членом общества, реализуя себя в нем. Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями, являясь ведущей в зарубежной специальной педагогике, определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания зарубежного инклюзивного образования.

В педагогической практике феноменологическое направление выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни, который существует в конкретной социально детерминированной пространственно-временной и языковой среде. Такой оптимальной (экологичной) для развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности средой представляется инклюзивная образовательная и социальная среда.

Современный персоналистский подход как теоретическая основа образовательной интеграции, объединяет несколько направлений: позицию гуманистической психологии ((Г.Оллпорт, Г.А.Мюррей, Г.Мерфи, К.Роджерс, А.Маслоу и др.); концепцию социальной теории аутопоэза (саморазвития) (У. Матурана, Ф. Варела).

В современной исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения, соответственно, эпистемологических и дидактических задач инклюзивного обучения используются такие подходы как: системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный. Реализуясь в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях, они выступают отражением той или иной грани конструктивистской методологии, которая сегодня является надежной базой конструирования, реализации и объяснения специфики инклюзивных процессов в зарубежном образовании.

Выше упоминалось о том, что в парадигме конструктивистских идей формировалась и развивалась реформаторская педагогика, в том числе и Монтессори-педагогика. Можно видеть совпадение общих принципов реформаторской педагогики, Монтессори-педагогики и принципов современного инклюзивного обучения, отраженных в следующих ключевых категориях:

- *педоцентризм* - в центре ребенок, его актуальные индивидуальные образовательные потребности;

- *аутопоэз (саморазвитие)*- ребенок – саморазвивающаяся система, реализующая собственную программу саморазвития; активно и избирательно воспринимая окружающее, растущий человек конструирует свой собственный мир – мир знания, мир жизни, мир ценностей, мир отношений;

- *адекватная актуальным запросам программы саморазвития социальная и образовательная среда* - организованная среда, включающая дидактическую зону, педагогов, социальное окружение, близких взрослых, выступающая как источник и мотивация познания, общения, деятельности, формирования на

этой основе разного рода конструктов и их проверки на жизненность и достоверность;

- *доступность, упорядоченность и привлекательность* дидактической среды;

- *свобода выбора* как условие формирования индивидуальной ответственности: форм организации учебного процесса - педагогом; места, способа, содержания, языка и темпа обучения – учеником;

- *деятельность, познавательная, социальная и коммуникативная активность* ребенка как инструмент познания и способ проверки адекватности собственного конструируемого мира;

- *личностное* (а не нормативное) *оценивание учебных достижений* ребенка;

-*демократический характер отношений сотрудничества* между всеми участниками процесса учения;

-*открытость и социальность* - широкое привлечение к процессу обучения и всей жизни образовательного учреждения родителей, общественных и научных организаций, учреждений культуры.

С позиций конструктивизма *проблема дефицитарности человека* с ограниченными возможностями жизнедеятельности переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним как живой биосоциальной системой и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды.

Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики. Это *модификация и возможность выбора* в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств и сроков обучения, форм и способов контроля и

критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы.

Зарубежной практикой уже давно отработаны и успешно реализуются такие дошкольно-школьные модели инклюзивного обучения как «Монтессори-класс», скандинавская модель «временных рабочих групп». Автор данной статьи еще в 1995 году наблюдала в Монтессори-школе города Дюссельдорфа успешную работу нескольких инклюзивных Монтессори-классов начальной школы. Два из этих классов вели учителя-дефектологи.

Указанные модели в основе своей имеет теорию аутопоэза, обеспечивающего реализацию для каждого обучающегося с особыми образовательными потребностями индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением и возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, компетенций, формируемых интеллектуальных конструктов: в каждой из этих моделей предусмотрен социальный аспект познания.

В новом Федеральном законе «Об образовании» (2012 г.) закреплено за родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью право выбора места обучения для своего ребенка – специальное (коррекционное) образовательное учреждение или образовательная организация массового назначения (обычный сад или школа). В случае выбора обычного образовательного учреждения в нем должна реализоваться инклюзивная программа: в образовательном учреждении должны быть созданы *специальные образовательные условия.* Наиболее общими составляющими этих условий являются следующие:

- наличие современных специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих, на основе которых для ребенка с особыми образовательными потребностями создается индивидуальная а*даптированная образовательная программа*);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации процесса обучения, в при-

менении специальных методов и средств обучения, компенсации и коррекции нарушений развития (в том числе и технических);

- создание адекватной среды жизнедеятельности;
- реализация коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (тифло-, сурдо-, олигофренопедагогами, логопедами и другими специалистами) и его психологическое сопровождение специальными психологами;
- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

Специальные образовательные условия должны быть конкретизированы применительно к каждой категории лиц с ОВЗ и с инвалидностью.

Адаптированная образовательная программа- образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (ФЗ, ст.2, п.п. 28).

Приведенные выше новые законодательные положения создают сегодня в образовательной практике отечественной массовой школы трудно преодолимое противоречие между традиционной (и не допускающей изменений) классно-урочной системой, рассчитанной на усредненных абстрактных учащихся, осваивающих вместе и одновременно определенный объем знаний в единицу времени, и потребностью создания в классе для одного или нескольких учащихся с особыми образовательными потребностями условий для обучения в ином, более медленном темпе, для освоения программы в модифицированном, облегченном варианте, с использованием более комфортных технологий обучения.

Становится понятным, что в Монтессори-классе такого противоречия просто не возникает. Каждый ребенок имеет возможность работать в комфортном для него темпе и осваивать такой учебный материал и в таком объеме, которые ему посильны, не испытывая при этом комплекса неполноценности при отсутствии сравнения (формального и неформального) учащихся между собой.

Сказанное выше объясняет главную причину неуспеха внедрения инклюзивного обучения в российское образовательное пространство. Российская школа, педагогика и педагогическое образование в прошедшие десятилетия пропустили важный этап в своем развитии – творческое освоение философии, теории и практики реформаторской педагогики (в том числе и Монтессори-педагогики) и внедрение новых элементов ее современного развития в образовательную практику. Полагаем, что феномен зарубежного инклюзивного обучения есть не что иное как продукт творческого развития теории, методологии и практики европейской реформаторской педагогики в течение XX века.

Литература:

1.Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.- СПб., 1903.

2.Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века.- НПО «Образование».- М., 1995.

3. Монтессори Мария. Руководство к моему методу.-М., 1916.

4. Назарова Н.М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы Третьего международного теоретико-методологического семинара.- М., ГОУ ВПО МГПУ, 2011.

5. Katein W. (Hg).: Maria Montessori. Die Grundlagen ihrer Paedagogik und Moeglichkeiten der Uebertragung in Schulen. – Armin Vaas Verlag.- Langenau-Ulm, 1992.

6.Oswald P., Schulz-Benesch G.: Grundgedanken der Montessori-Paedagogik.- Freiburg, 1980.

7. Glaserfeld E. Radical constructivism: A way of knowing and learning.L.:The Falmer Press, 1995.

Л.А. Попова
Санкт-Петербург

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Медицинские аспекты инклюзивного обучения принципиально не отличаются от таковых для системы воспитания и образования в целом. В первую очередь это относится к роли и участию педагогической системы в реализации профилактического и гуманистического направления в медицине и, конкретно, в мероприятиях первичной, вторичной и третичной профилактики заболеваний.

Первичная профилактика- это комплекс социально-экономических, медицинских и психолого-педагогических мероприятий по сохранению и укреплению здоровья общества через здоровый образ жизни. В этом комплексе основная роль по формированию гигиенического мировоззрения, т.е. ценностных установок, мотивации и потребности в здоровье как средстве саморазвития личности, принадлежит педагогу и воспитателю. В применении к инклюзивному обучению эта роль усиливается с акцентом на нравственную сторону категории «здоровья», включающую физический, психический и духовный уровни.

Меры вторичной, специфической профилактики, направленные на предупреждение конкретных заболеваний и обеспечения безопасной и комфортной среды, в условиях инклюзивного обучения должны не только неукоснительно исполняться, но и быть существенно расширены. Объем и характер дополнительных профилактических мер определяется степенью клинических проявлений, формой и уровнем компенсации и адаптации детей с двигательными и нервно-психическими и сенсорными нарушениями. Расширение мер технико-гигиенического свойства касается обеспечения для детей с двигательными и сенсорными расстройствами условий свободного передвижения по всем помещениям учреждения и возможности пользоваться необходимыми средствами и устройствами оснащения гигиены. Меры психо-гигиенического комплекса должны быть более строгими в части режима и распорядка в течение дня, недели, индивидуализированной учебной нагрузки с учетом характера основного

заболевания и сопутствующих ему психоэмоциональных расстройств невропатического типа.

У большинства «особых детей» имеется наследственно-конституциональная или приобретенная вследствие патологического состояния слабость нейродинамических процессов и недостаточность их регуляции. При неблагоприятных условиях семейных или других форм воспитания эти особенности нервной системы детей с хроническими патологическими процессами и состояниями приводят к невротическим проявлениям различной степени. В зависимости от глубины патологических нейродинамических «сдвигов» в комплекс мер вторичной психогигиенической профилактики должны будут включены психотерапевтические меры для предупреждения развития неврозов в формирование невропатической, а в дальнейшем - психопатической личности.

Третичная профилактика- комплекс социально-экономических, медицинских и психолого-педагогических мер по социальной адаптации лиц с нарушениями психического и физического здоровья. В настоящее время задачи этого уровня для большинства детей с «ограниченными возможностями здоровья» и инвалидности решаются в различных специализированных учреждениях. Концепция инклюзивного обучения неизбежно потребует серьезной реорганизации существующей системы медико-педагогической профилактики и связанной с этим подготовки и переподготовки кадров.

Эффективность абилитации и реабилитации детей с генетическими, врожденными и приобретенными пороками развития и нарушениями двигательных, психических и сенсорных функций зависит от понимания причин, условий, механизмов развития этих расстройств, что может быть обеспечено медико-биологическими программами коррекционной педагогики. Кадровый вопрос касается также и медицинского персонала: при инклюзивном обучении потребуется ввести в штат врача-невролога (психо-невролога) и, вероятно, других специалистов. Для осуществления обязательных мер медицинской реабилитации понадобится расширение оснащенности медицинских кабинетов.

Таким образом, основным условием внедрения инклюзивного обучения является полная реализация программы медико-педагогической профилактики. Только при достижении этой цели возможно «вписать» «особых детей» в общеобразовательную систему без ущерба для их здоровья.

Рост общей хронической заболеваемости, алкоголизма, нарко- и токсикоманий, суицидальных и асоциальных форм поведения, наблюдаемый в течение последних двух десятилетий, свидетельствуют о нерешенных проблемах охраны и укрепления здоровья детей и подростков. С позиций профилактической медицины и врачебной заповеди «не навреди» к решению вопросов инклюзивного обучения надо подходить взвешенно, с одной стороны сохраняя существующие организационные формы, последовательно выполняя и укрепляя в них меры медико-педагогической профилактики, а с другой - проводя пилотные исследования по внедрению инклюзии.

В учреждениях, предназначенных для пробного внедрения инклюзив-программ, должен быть опыт успешной реализации всех уровней профилактики, технико-гигиенические условия безопасной и комфортной среды для здоровых детей и детей с различного рода нарушениями здоровья и штат сотрудников, подготовленных в соответствии с задачами медико-педагогической профилактики. Пилотные исследования следует программировать на весь период дошкольно-школьного обучения с мониторингом состояния здоровья всех учащихся, педагогов, воспитателей, а также уровня успеваемости. На основании анализа результатов пилотных исследований (в сравнении с контрольными показателями) можно научно обосновать медицинские рекомендации по реализации инклюзивного обучения.

Г.В. Никулина, Е.В. Замашнюк
Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СЛЕПЫМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая учёт имеющихся у них особых образовательных потребностей, выступает основой для разработки адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО) для каждой конкретной категории младших школьников.

Поскольку в качестве одной из целевых установок стандарта выступает оптимизация процессов социальной адаптации и интеграции обучающихся с ОВЗ в социокультурный контекст современной жизни, то в содержание образования, представленного в АООП НОО в качестве одного из его структурных компонентов входит программа коррекционной работы.

Что касается такой категории обучающихся как слепые, то в качестве задач, реализуемых программой коррекционной работы выступают:

- создание образовательной среды, обеспечивающей максимально благоприятные условия для личностного развития каждого слепого обучающегося;
- создание условий для формирования у слепых умений и навыков, способствующих их социальной адаптации и интеграции;
- профилактика возникновения вторичных отклонений в развитии; коррекция недостатков в их физическом и (или) психическом развитии;
- оптимизация процесса освоения слепыми обучающимися АООП НОО;
- оказание педагогическим и иным работникам образовательных организаций, родителям (законным представителям) консультативной помощи по вопросам обучения и воспитания слепых обучающихся.

Программа коррекционной работы со слепыми обучающимися

направлена на:

- выявление как типологических, так и индивидуальных особых образовательных потребностей слепых младших школьников посредством проведения диагностических исследований;
- осуществление групповой (посредством реализации курсов коррекционно- развивающей области учебных планов) и индивидуальной (посредством проведения индивидуальных коррекционных занятий) коррекционной работы со слепыми обучающимися, имеющими как типологические, так и индивидуальные особые образовательные потребности;
- корректировку организационно-содержательных характеристик программы коррекционной работы с учетом результатов диагностических исследований;
- закрепление и развитие сформированных в процессе групповой и индивидуальной коррекционной работы специальных знаний, умений, навыков и компенсаторных способов деятельности;
- повышение компетентности всех участников образовательного процесса, включая родителей (законных представителей) по вопросам воспитания и обучения слепых обучающихся.

Программа коррекционной работы со слепыми младшими школьниками предусматривает:

- проведение обследования слепых обучающихся с целью выявления типологических и индивидуальных особых образовательных потребностей (в том числе и имеющихся у них трудностей адаптации к условиям образовательной организации);
- реализацию групповой и индивидуальной коррекционной работы с учетом типологических и индивидуальных особых образовательных потребностей слепых младших школьников;
- осуществление мероприятий, способствующих социальной адаптации и интеграции слепых обучающихся;
- осуществление текущей диагностики, позволяющей получать

информацию о состоянии психоэмоционального статуса обучающихся, продвижении слепых обучающихся в овладении специальными знаниями, умениями, навыками, компенсаторными способами деятельности;

- корректирование программы коррекционной работы с учетом результатов диагностических исследований;
- обеспечение непрерывности коррекционной поддержки обучающихся в образовательном процессе и повседневной жизни;
- оценку достижения планируемых результатов обучающихся в освоении курсов коррекционно-развивающей области.

В соответствии с требованиями стандарта программа коррекционной работы со слепыми обучающимися на ступени начального общего образования включает в себя взаимосвязанные направления работы, отражающие её основное содержание.

Диагностическое направление предполагает как проведение диагностических процедур, так и анализ их результатов с целью учета полученных данных в организации и реализации коррекционной работы и осуществляется посредством:

- изучения и анализа данных, представленных психолого-медико-педагогической комиссией на каждого обучающегося;
- изучения социальной ситуации развития, условий семейного воспитания слепого обучающегося наличного уровня знаний, умений, навыков и компенсаторных способов деятельности, необходимых для систематического обучения;
- наблюдения за слепым обучающимся с целью выявления трудностей адаптации к условиям образовательной организации;
- проведения обследования слепых обучающихся с целью выявления особых образовательных (в том числе и индивидуальных) потребностей;
- осуществления текущей диагностики, позволяющей получать информацию о состоянии психоэмоционального статуса слепых обучающихся, о его продвижении в овладении специальными знаниями, умениями, навыками

и компенсаторными способами;

• мониторинга достижений планируемых результатов обучающихся в освоении курсов коррекционно-развивающей области.

Коррекционно-развивающее направление предполагает обеспечение благоприятных условий для личностного развития каждого слепого младшего школьника, овладение специальными знаниями, умениями, навыками, оптимизирующими протекание процессов социальной адаптации и интеграции и овладение АООП НОО, коррекцию и профилактику недостатков в развитии, что реализуется посредством:

• создания образовательной среды, способствующей личностному развитию каждого обучающегося;

• обогащения чувственного опыта, активного и систематического включения в деятельность слепых обучающихся сохранных анализаторов;

• проведения групповой коррекционной работы посредством реализации курсов коррекционно-развивающей области («Ритмика», «Адаптивная физическая культура», «Охрана, развитие остаточного зрения и зрительного восприятия», «Развитие осязания и мелкой моторики», «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственная ориентировка», «Развитие коммуникативной деятельности») с учетом типологических особых образовательных потребностей слепых младших школьников;

• проведения индивидуальной коррекционной работы с обучающимися, имеющими наряду с типологическими индивидуальные особые образовательные потребности;

• закрепления, сформированных в процессе групповой и индивидуальной коррекционной работы знаний, развития умений, компенсаторных способов деятельности в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

• реализации мероприятий, способствующих социальной адаптации и интеграции слепых обучающихся;

• корректирования программы коррекционной работы с учетом результатов диагностических исследований;

• реализации субъектами образовательного процесса комплексных (с учетом данных, полученных от различных специалистов) рекомендаций по вопросам обучения и воспитания слепого младшего школьника.

Консультативное направление обеспечивает непрерывность коррекционной поддержки слепых обучающихся в образовательном процессе и повседневной жизни, что реализуется посредством:

• взаимодействия с родителями (законными представителями) по вопросам обучения и воспитания слепых (в том числе и по вопросам создания необходимых офтальмо -гигиенических условий для обучения и воспитания слепых с остаточным зрением);

• проведения специалистами (медицинскими работниками, психологами, учителями-дефектологами) консультаций педагогических работников по вопросам организации и содержания коррекционной поддержки слепых обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;

• разработки для педагогических и иных работников образовательных организаций, родителей (законных представителей) комплексных (с учетом данных, полученных от различных специалистов) рекомендаций по удовлетворению особых образовательных (в том числе и индивидуальных) потребностей слепого обучающегося и оказания им консультативной поддержки в их реализации.

Знакомство работников образовательных организаций (технический персонал, работники столовой и др.), занимающихся обучением слепых младших школьников, с их психофизическими особенностями, возможностями, потребностями и противопоказаниями.

Информационно-просветительское направление направлено на повышение компетентности всех участников образовательного процесса по вопросам воспитания и обучения слепых, что реализуется посредством вооружения педагогических и иных работников образовательных организаций, осуществляющих обучение слепых младших школьников, родителей (законных представителей) необходимыми знаниями и умениями. Реализация данного

направления предусматривает использование различных форм работы: лекций, бесед, тренингов, семинаров и др.

В соответствии с требованиями стандарта в качестве планируемых результатов освоения программы коррекционной работы слепыми младшими школьниками выступают:

- освоение обучающимися образовательной (в том числе и предметно-пространственной) среды организации;
- совершенствование навыков ориентировки в микропространстве и формирование умений в ориентировке в макропространстве;
- расширение круга предметно-практических умений и навыков;
- использование в учебной деятельности и повседневной жизни всех сохранных анализаторов, средств оптической коррекции и тифлотехнических средств;
- использование освоенных знаний, умений, навыков в новых (нестандартных) ситуациях;
- осуществление учебно-познавательной деятельности с учетом имеющихся противопоказаний и ограничений;
- овладение эффективными компенсаторными способами учебно-познавательной и предметно-практической деятельности;
- сформированность самостоятельности и мобильности в учебной деятельности и повседневной жизни;
- повышение познавательной и социальной активности;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками, не имеющими ограничений по возможностям здоровья, в различных социальных ситуациях;
- овладение вербальными и невербальными средствами общения;
- расширение представлений о широком социуме;
- освоение педагогическими и иными работниками образовательных организаций, осуществляющих обучение слепых, родителями (законными представителями) знаний и умений по вопросам обучения и воспитания слепых

младших школьников.

В соответствии с требованиями стандарта оценка результатов освоения слепыми обучающимися программы коррекционной работы не выступает предметом итоговой оценки и может осуществляться с помощью мониторинговых процедур или с помощью использования метода экспертных оценок.

Литература:

1. Замашнюк Е.В. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях III-IV вида: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012.

2. Никулина Г.В. Образование детей с нарушениями зрения // Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО "Образование для всех": опыт России. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010.

3. Никулина И.Н. Интеграционно-реабилитационноый потенциал образовательной среды в учреждениях интегрированного и инклюзивного типа: Материалы конференции // Актуальные проблемы реабилитации инвалидов: доступная среда — равные возможности. — СПб., 2010. С. 141-143.

4. Никулина И.Н. Работа учителя по активизации слепых и слабовидящих на коррекционных занятиях: психологический аспект: Материалы конференции // Духовно-нравственные ориентиры специального образования: Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства. — СПб.: Изд-во С-Петерб. гос. политехнич. ун-та, 2010. С.108 -111.

5. Никулина И.Н. Эмпатическая готовность слепых и слабовидящих к межличностному взаимодействию // Ребенок в современном мире: Духовные горизонты детства. Духовно-нравственные ориентиры специального образования: Материалы конференции. — СПб.: Изд-во политех. гос. ун-та, 2010, С.118-121.

6. Система работы по развитию зрительного восприятия младших школьников с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие // Под ред. Г.В. Никулиной — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012.

С. Ю. Ильина
Санкт-Петербург

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Основными направлениями и целями оценочной деятельности в соответствии с требованиями Стандарта являются оценка образовательных достижений обучающихся и оценка результатов деятельности образовательных организаций и педагогических кадров. Полученные данные используются для оценки состояния и тенденций развития системы образования.

Система оценки достижения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) планируемых результатов освоения адаптированной общеобразовательной программы (АООП) призвана решить следующие задачи:

- закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;
- ориентировать образовательный процесс на нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов и формирование базовых учебных действий;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения АООП общего образования, позволяющий вести оценку предметных и личностных результатов;
- предусматривать оценку достижений обучающихся и оценку эффективности деятельности образовательной организации;
- позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития их жизненной компетенции.

Результаты достижений обучающихся с умственной отсталостью в овладении АООП являются значимыми для оценки качества образования обучающихся. При определении подходов к осуществлению оценки результатов целесообразно опираться на следующие принципы:

1) дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

2) динамичности оценки достижений, предполагающей изучение изменений психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей обучающихся;

3) единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся.

При разработке системы оценки достижений обучающихся в освоении содержания АООП необходимо ориентироваться на представленный в Стандарте перечень планируемых результатов.

Обеспечение дифференцированной оценки достижений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеет определяющее значение для оценки качества образования.

В соответствии с требованиями Стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оценке подлежат личностные и предметные результаты.

В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит *личностным* результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования — введения обучающихся с ум-

ственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом.

Личностные результаты освоения АООП общего образования включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки.

Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов.

Всестороння и комплексная оценка овладения обучающимися социальными (жизненными) компетенциями может осуществляться на основании применения метода экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов). Состав экспертной группы определяется образовательной организацией и включает педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, психиатра, педиатра), которые хорошо знают ученика. Для полноты оценки личностных результатов освоения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) АООП следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной). Результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам экспертной группы условных единицах: 0 баллов – нет продвижения; 1 балл – минимальная динамика; 2 балла – незначительная динамика; 3 балла – значительная динамика. Подобная оценка необходима экспертной группе для выработки ориентиров в описании динамики развития социальной (жизненной) компетенции ребенка. Результаты оценки личностных достижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося, что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

Основной формой работы участников экспертной группы является психолого-медико-педагогический консилиум.

В соответствии с требованиями, представленными в Стандарте обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), организация разрабатывает собственную программу оценки личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся, которая утверждается локальными актами организации. Программа оценки включает:

1) полный перечень личностных результатов, прописанных в тексте ФГОС, которые выступают в качестве критериев оценки социальной (жизненной) компетенции учащихся. Перечень этих результатов может быть самостоятельно расширен образовательной организацией;

2) систему бальной оценки результатов;

3) документы, в которых отражаются индивидуальные результаты каждого обучающегося (например, Карта индивидуальных достижений ученика) и результаты всего класса (например, Журнал итоговых достижений учащихся __ класса);

4) материалы для проведения процедуры оценки личностных и результатов.

5) локальные акты образовательной организации, регламентирующие все вопросы проведения оценки результатов.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области и характеризуют достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, способность их применять в практической деятельности.

Предметные результаты обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не являются основным критерием при принятии решения о переводе обучающегося в следующий класс, но рассматриваются как одна из составляющих при оценке итоговых достижений.

АООП определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный. Достаточный уровень освоения предметных результатов не является обязательным для всех обучающихся.

Минимальный уровень является обязательным для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отсутствие достижения этого уровня по отдельным предметам не является препятствием к продолжению образования по данному варианту программы. В случае если обучающийся не достигает минимального уровня овладения по всем или большинству учебных предметов, то по рекомендации медико-психолого-педагогической комиссии и с согласия родителей (законных представителей) образовательная организация может перевести обучающегося на обучение по индивидуальному плану или на специальную индивидуальную программу развития.

Оценку этой группы результатов целесообразно начинать со второго полугодия 2-го класса, когда у учащихся уже будут сформированы некоторые начальные навыки чтения, письма и счета. Кроме того, сама учебная деятельность будет привычной для них, и они смогут ее организовывать под руководством учителя.

Во время обучения в первом дополнительном и первом классах, а также в течение первого полугодия второго класса целесообразно всячески поощрять и стимулировать работу учеников, используя только качественную оценку. При этом не является принципиально важным, насколько обучающийся продвигается в освоении того или иного учебного предмета. На этом этапе обучения центральным результатом является появление значимых предпосылок учебной деятельности, одной из которых является способность ее осуществления не только под прямым и непосредственным руководством и контролем учителя, но и с определенной долей самостоятельности во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

В целом оценка достижения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предметных результатов должна базиро-

ваться на принципах индивидуального и дифференцированного подходов. Усвоенные обучающимися даже незначительные по объему и элементарные по содержанию знания и умения должны выполнять коррекционно-развивающую функцию, поскольку они играют определенную роль в становлении личности ученика и овладении им социальным опытом.

Для преодоления формального подхода в оценивании предметных результатов освоения АООП обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо, чтобы балльная оценка свидетельствовала о качестве усвоенных знаний. В связи с этим основными критериями оценки планируемых результатов являются следующие: соответствие/несоответствие науке и практике; прочность усвоения (полнота и надежность). Таким образом, усвоенные предметные результаты могут быть оценены с точки зрения достоверности как «верные» или «неверные». Критерий «верно» /«неверно» свидетельствует о частотности допущения тех или иных ошибок, возможных причинах их появления, способах их предупреждения или преодоления. По критерию прочности могут оцениваться как удовлетворительные; хорошие и очень хорошие (отличные).

Чем больше верно выполненных заданий к общему объему, тем выше показатель надежности полученных результатов, что дает основание оценивать их как «удовлетворительные», «хорошие», «очень хорошие» (отличные).

Таким образом, система оценки достижений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеет комплексных характер, проводится на разных уровнях и является одним из показателей эффективности педагогов (специалистов), принимающих участие в образовательном процессе, и образовательной организации в целом.

Л.В. Фомичева
Санкт-Петербург

НАПРАВЛЕННОСТЬ ТИФЛОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СВЕТЕ ФГОС ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Современный этап начального общего образования слабовидящих обучающихся характеризуется его организацией в соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ. В рамках адаптированной образовательной программы по варианту В ФГОС для слабовидящих обучающихся определяет реализацию курса коррекционно-развивающей области «Развитие зрительного восприятия».

Тифлопедагогической наукой обосновано значение и необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих детей (Л.И.Плаксина, Л.И. Григорьева, В.А.Феоктистова, Г.В. Никулина, Л.В.Фомичева, Е.В. Замашнюк и др.) В условиях слабовидения в период раннего и дошкольного детства значительное нарушение базовых зрительных функций, выступающих природным механизмом этой модальности восприятия, приводит к его системным нарушениям в развитии: - недостаточность операционного и мотивационного механизмов; - замедленность темпа становления процесса в целом и его отдельных компонентов; несоответствие уровня развития свойств зрительного восприятия возрастным потребностям; - недостаточное участие в межфункциональных связях, обеспечивающих психическую деятельность, и, как следствие, снижение процессов гнозиса; трудности и недостаточность в освоении сенсорных умений (сличение, локализация и др.). В развитии зрительного восприятия слабовидящих детей проявляется достаточно выраженная зависимость успешности процесса от коррекционно-педагогического сопровождения его становления в соответствии с сенсорно-перцептивными потребностями ребёнка с нарушением зрения.

Не преодолённые отставание и сложности в развитии зрительного восприятия в период дошкольного детства во многом обуславливают характер особых образовательных потребностей слабовидящих обучающихся, осваива-

ющих обозначенный вариант АООП. В частности, младшие слабовидящие школьники этой группы испытывают определённые трудности на чувственном этапе познания учебных материалов, освоения и выполнения разных видов практической учебной деятельности. Таким образом, тифлопедагогическая работа по курсу «Развитие зрительного восприятия» в своей цели и направлениях должна быть ориентирована на его особую роль в освоении слабовидящим обучающимся АООП.

Цель коррекционной работы в рамках данного курса - обеспечить слабовидящему обучающемуся преодоление трудностей, освоение умений и навыков зрительной перцептивной деятельности, востребованных в учении, повышение ориентировочно-поисковой, информационно-познавательной, регулирующей и контролирующей роли зрения и зрительного восприятия в освоении АООП. Выше сказанное позволяет также обозначить следующие составляющие тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих обучающихся: - коррекция и развитие зрительного восприятия как дефицитарного процесса в условиях нарушения зрения; - расширение адаптационно-познавательных возможностей обучающихся в освоении общеобразовательного материала; - развитие УУД.

Безусловно, центральной задачей данного курса выступает педагогическая коррекция как трудностей визуального отражения слабовидящим обучающимся, так и вторичных нарушений в этой сфере, а так же развитие зрительного восприятия как перцептивной деятельности учащегося данной группы. Другая задача тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих обучающихся – адаптационно – познавательное обеспечение учащихся в освоении ими общеобразовательного материала. Специалисту, реализующему данный курс ФГОС, важно помочь слабовидящему обучающемуся актуализировать, обогащать, расширять, совершенствовать своё зрительное восприятие как психическую деятельность, процесс чувственного этапа познания в соответствии с их востребованностью в учебной деятельности. Наконец, в соответствии с ФГОС для обучающихся с ОВЗ, как и каждый предмет, курс

«Развитие зрительного восприятия» должен способствовать формированию у обучающегося универсальных учебных действий (УУД).

Решение каждой из обозначенных задач тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих обучающихся имеет специфические черты. Кратко обозначим их.

Реализация коррекционной и коррекционно – развивающей направленности тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих обучающихся обусловлена рядом позиций. Программные задачи этого направления тифлопедагогической работы весьма традиционны: их содержательная линия определяется диагностическими данными об индивидуальных особенностях, уровне развития зрительного восприятия, его сторон, свойств, о характере вторичных нарушений в сенсорно-перцептивной сфере обучающегося, а также необходимостью приближения возможностей учащегося к этапам онтогенетического становления этого процесса. Исходя из этого, за основу определения программных задач может быть частично взята Программа коррекционной работы по развитию зрительного восприятия дошкольников с функциональными расстройствами зрения. Содержание программного материала отражает формирование у ребёнка с нарушением зрения не только отдельных сенсорных эталонов (средств перцептивной деятельности), но и их систем, освоение которых, наряду с другими аспектами развития процесса, обеспечивает высокий уровень зрительного восприятия как перцептивного процесса. Обеспечивая коррекцию и развитие зрительного восприятия как перцептивной деятельности слабовидящего обучающегося, тифлопедагог использует ряд специальных приёмов. В частности, подбирает визуальную наглядность, позволяющую слабовидящему обучающемуся обогащать свои зрительные ощущения, использует приёмы, актуализирующие, совершенствующие и расширяющие его сенсорные умения (локализация, сличение, соотнесение и др.) и перцептивные действия, обеспечивающие ему развитие свойств восприятия.

Программное содержание тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия должно также обеспечивать слабовидящему обучаю-

щемуся определённую перцептивную готовность к освоению общеобразовательного материала. Такая адаптационно – развивающая направленность курса реализуется специальной помощью учащемуся в актуализации и развитии у него умений решать образовательные задачи с опорой на зрительное восприятие как психической деятельности, как процесса чувственного этапа познания, в совершенствовании и развитии зрительных психо-моторных образований, востребованных в учебной деятельности. Тифлопедагог на основе соотнесения данных анализа иллюстративного ряда учебных материалов, которые будут осваиваться обучающимися в образовательном процессе, и диагностики об особенностях процесса восприятия определяет характер особых сенсорно-перцептивных потребностей слабовидящего, удовлетворение которых позволит ему быть успешным в образовательном процессе. Программными задачами адаптационно-развивающего направления тифлопедагогической работы, очевидно, выступают: - ознакомление обучающихся с наглядно-иллюстративными материалами, представленными в учебниках и других учебных пособиях, с целью формирования достаточно точных, полных, конкретных и осмысленных зрительных образов воспринимаемого; - развитие ориентировочной, регулирующей основы зрительно-моторной координации, её совершенствование как способности, востребованной в учении; - развитие наглядно-образного мышления как формы познания и др.

В рамках курса «Развитие зрительного восприятия» слабовидящий обучающийся также должен получить возможность для формирования и развития ряда личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД. В соответствии с этим программное содержание тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих обучающихся, очевидно, должно быть ориентировано в своих задачах и их решении на развитие у обучающихся следующих УУД. *Личностных:* - стремление к расширению учебно-познавательных интересов; - понимание роли умений зрительной перцептивной деятельности для успешной учебной деятельности; - способность к оценке своей учебной деятельности, в том числе с позиции успешности/не успешности

использования в ней зрительных умений и навыков; - установка на здоровый образ жизни, освоение здоровьесберегающего поведения через опыт организации зрительной работы, использования приёмов поддержания зрительной работоспособности, выполнения зрительной гимнастики и др.; - эстетическое отношение к окружающей действительности через освоение опыта зрительного восприятия высокохудожественного иллюстративного материла и др. *Регулятивных*: - умение принимать и сохранять задачу на зрительное восприятие для организации, осуществления, достижения результатов в учебной деятельности; - умение в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи с актуализацией их решения на основе зрительного восприятия; - умение учитывать выделенные учителем ориентиры-действия в решении задач на зрительное восприятие на новом уровне требований; - ориентация на алгоритмизацию действий зрительного восприятия как основы компенсации трудностей перцептивной деятельности вследствие визуальной депривации; - умение осуществлять контроль по результату и способу решения учебной задачи на основе сенсорно-перцептивной деятельности; - умение запрашивать и принимать вербальную и при необходимости практическую помощь актуальную для достижении максимально точного результата в решении задач на зрительное восприятие и др. *Познавательные:* - умение строить точные, полные, целостные и детализированные зрительные образы, распознавать их; владение и использование компенсаторных способов чувственного отражения в условиях зрительной депривации; - способность к осмысленности, обобщённости, константности, целостности и детальности восприятия, к аналитико-синтетической деятельности в процессе чувственного отражения в познавательной деятельности; - способность к установлению причинно-следственных связей в отражаемом круге объектов восприятия; - способность к познавательной деятельности на основе актуализации зрительной памяти, зрительного внимания и др. *Коммуникативные:*- владение социальными эталонами, их зрительными образами; - умение во взаимодействии с окружающими распознавать и ориентироваться на используемые ими невербальные (мимические, пантомимические) средства общения и др.

В заключении следует сказать, что представленные в статье материалы носят дискуссионный характер.

Литература:

1. Никулина Г.В., Замашнюк Е.В., Фомичева Л.В. Система развития зрительного восприятия младших школьников с нарушением зрения в системе их социальной реабилитации: Методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2012.

2. Фомичева Л.В. К вопросу о многоуровневой коррекционно-развивающей программе по развитию зрительного восприятия детей с нарушением зрения. Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: материалы XVIIII Международной конференции «Ребенок в современном мире». – СПб., 2011.

3. Фомичева Л.В. К вопросу о развитии остаточного зрения у учащихся с практической слепотой. Особый ребенок в поликультурном обществе: материалы XXI Международной конференции «Ребенок в современном мире». – СПб., 2014.

А.В. Потемкина
Санкт-Петербург

«ТЕХНОЛОГИЯ» В СТРУКТУРЕ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ ФГОС НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Учебный предмет «Технология» входит в структуру предметных областей ФГОС НОО слепых и слабовидящих обучающихся и имеет практическую направленность. Его содержание предполагает формирование у младших школьников с нарушением зрения представлений о технологическом процессе как последовательности технологических операций, необходимых для выполнения определенного вида работ.

В основе технологического процесса лежит совокупность трудовых действий, включающих три фазы (подготовка, обработка, сборка), а также правил и

требований, предъявляемых к технической документации. Отличительной особенностью технологического процесса является упорядоченная последовательность взаимосвязанных действий.

В предмете «Технология» заложены возможности использования полученных знаний в различных направлениях учебной и внеучебной деятельности.

Структура предмета «Технология» предметной области «Технология» включает четыре блока:

- общекультурные и общетрудовые компетенции. Основы культуры труда, самообслуживание;
- технология ручной обработки материалов. Элементы графической грамоты;
- конструирование и моделирование;
- практика работы на компьютере.

Первый блок предполагает освоение обучающимися общетеоретических знаний и направлен на формирование у младших школьников с нарушением зрения положительного отношения к труду и его значению в жизни человека.

Включение обучающихся в деятельность необходимо для восстановления нарушенных связей с окружающей средой, адаптации в окружающем мире, совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, развития речевого общения и компенсаторных возможностей. Участие в трудовой деятельности повышает их активность, развивает мотивационную сферу, чувствительность сохранных и нарушенных анализаторов, положительно сказывается на развитии высших психических функции, способствует коррекции и компенсации нарушенных функции.

Введение в трудовую деятельность обучающегося со зрительной депривацией имеет особенности, что приводит к трудностям в естественном стремлении выполнения трудовых операций, формирования навыков самообслуживания. А.Г. Литвак отмечает, что «любой соматический дефект, а тем более стойкие необратимые анатомические изменения, особенно затрагивающие центральную нервную систему, что имеет место при слепоте, препятствуют нормальной деятельности человека, снижают его активность и нарушают ход пси-

хического развития». Специфика деятельности при глубоких нарушениях зрения заключается в характере сенсорного контроля: при тотальной слепоте зрительный контроль отсутствует; при слабовидении контроль в зависимости от характера операции и объекта деятельности может осуществляться либо осязательно, либо визуально, либо при совместной деятельности зрения и осязания. Кроме того, дефекты зрения существенно ограничивают сферу деятельности, поскольку многие операции требуют постоянного зрительного контроля, что обусловливает определенную специфику деятельности и вносят в нее некоторые ограничения.

Важным аспектом первого блока является профориентационная направленность. Ранняя профориентация заключается в подготовке младших школьников с нарушением зрения к трудовой деятельности, ознакомлении их с профессиями, миром труда с учетом возрастных особенностей, в формировании общественных мотивов труда, потребности приносить пользу ближайшему окружению.

Технология, как предмет обучения трудовым умениям и навыкам младших школьников, предполагает включение основных технологических процессов изменения форм, размеров, состояния и свойств материалов для получения изделия. В связи с этим второй блок направлен на освоение младшими школьниками с нарушениями зрения технологических процессов обработки различных материалов, соблюдение правил техники безопасности, выполнение последовательности этапов работы, четкое следование алгоритму. Младшие школьники учатся использовать приобретенные знания и умения для решения технологических и организационных задач, приобретают первоначальные навыки совместной продуктивной деятельности, сотрудничества, взаимопомощи, планирования и организации трудовой деятельности. Важной составляющей предмета «Технология» является возможность развития и использования всех сохранных анализаторов в процессе изучения свойств и качеств материалов, а также возможностей их практического использования в окружающей среде. На основе полученных представлений о многообразии материалов, их видах,

свойствах, происхождении, практическом применении в жизни, рациональном использовании и способах обработки у младших школьников с нарушениями зрения развиваются практические навыки, мыслительные процессы, активизируются познавательные процессы, развиваются осязательные навыки, совершенствуется кожная чувствительность.

Третий блок направлен на развитие конструкторских способностей у младших школьников со зрительной депривацией, что способствует интенсивному развитию пространственного воображения, мышления, выработке способности быстро переходить от мышления к действию. Конструкторское мышление развивается на базе формирования элементов графической грамоты и технических представлений через включение обучающихся в процесс решение элементарных конструкторских задач.

В ходе овладения конструкторской деятельностью и моделированием происходит накопление способов выполнения разнообразных действий, приобретаются знания, формируются представления, развиваются интересы. Важное место в конструкторской деятельности занимают практические действия, носящие поисковый характер. Конструирование и моделирование направлено на формирование целенаправленного изучения предметов, их анализа, понимание структуры объекта, выделение общего и различного; на формирование комбинаторных способностей, как важнейшего условия развития логического и творческого мышления.

Четвертый блок нацелен на приобретение опыта работы на компьютере младшими школьниками со зрительной депривацией. Современный образовательный процесс в школах III и IV вида немыслим без использования современных технических средств получения информации, в том числе и тифлотехнических средств реабилитации инвалидов по зрению. Задачей предмета «Технология» является формирование навыков использования компьютера, в том числе брайлевского, развитие первоначальных умений поиска необходимой информации в различных источниках, проверки, преобразования, хранения и передачи имеющейся информации.

Учебный предмет «Технология» одноименной предметной области тесно связан с такими предметными областями, как «Филология», «Математика и информатика», «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», «Искусство», а также с курсами коррекционно-развивающей области «Развитие зрительного восприятия», «Развитие осязания и мелкой моторики», «Пространственная ориентировка», «Развитие коммуникативной деятельности».

В курсе «Технология» предполагается реализация математических знаний по выполнению вычислений, использованию геометрических фигур и их чертежей, преобразование информации. Для выполнения изделий широко используется справочная литература, учебные тексты. «Изобразительное искусство» знакомит с традициями и основами народных промыслов, с особенностями художественного оформления того или иного изделия.

В процессе освоения трудовых действий обучающиеся с нарушением зрения используют и совершенствуют навыки зрительного и осязательного восприятия, учатся работать в коллективе, нести ответственность за результаты труда.

Таким образом, учебный предмет «Технология» интегрирован в структуру предметных областей ФГОС НОО обучающихся со зрительной депривацией, имеет коррекционно-развивающую направленность и основу для развития личности младшего школьника с нарушением зрения, его личностных качеств.

А.А. Коржова
Санкт-Петербург

НАПРАВЛЕНИЕ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ» В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской федерации», принятому Государственной Думой 21 декабря 2012года, установлены уровни общего образования, первым из которых является дошкольное образование (глава 2 «Система образования, ст. 10 «Структура системы образования», глава 7 «Общее образование», ст. 64 «Дошкольное образование»).

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста».

В главе 11 «особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся» в статье 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» отмечается, что для них содержание образования должно быть определенно адаптированной образовательной программой, а для реализации программы необходимы специальные условия, обеспечивающие получения образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации утвержден федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, вступивший в силу с 1 января 2014 года по приказу Минобрнауки России от 17.10.2013. №-1155.

Стандарт направлен на решение важных задач, среди которых на первом месте стоят задачи «охраны и укрепления физического и психического здоровья детей; «обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других

особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития».

Программа дошкольного образования в соответствии с ФГОС имеет пять образовательных областей – направлений развития и образования детей: социально – коммуникативное развитие: познавательное развитие; речевое развитие; художественно – эстетическое развитие; физическое развитие.

Содержание каждой образовательной области конкретизируется в зависимости от образовательных потребностей детей, в том числе дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательная область «физическое развитие» (по ФГОС дошкольного образования) включает приобретение опыта двигательной деятельности, развитие физических качеств, формирование навыков основных движений, становление саморегуляции в двигательной сфере, ценностей здорового образа жизни.

В каждом возрасте имеются сквозные механизмы развития ребенка - различные виды деятельности: общение, предметно - игровая, познавательно-исследовательская, музыкальная, двигательная, изобразительная коммуникативная деятельность.

В системе образования применяются здоровьесберегающие технологии, которые реализуют современные подходы к охране здоровья детей. Существуют классификации, составленные по различным основаниям, среди которых наиболее информативной является предложенная Н.К. Смирновым. Автор объединяет конкретные формы здоровьесбережения детей, в такие как экологические здоровьесберегающие технологии (создание экологических оптимальных

условий жизни и деятельности людей, гармоничных отношений с природой и.т.п.); технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности; медико – гигиенические технологии (создание и контроль гигиенических условий в соответствии с СанПиН); физкультурно – оздоровительные технологии.

Собственно здоровьесберегающие образовательные технологии включают лечебно – оздоровительные технологии; организационно-педагогические технологии; адаптирующие и развивающие технологии; психолого - педагогические технологии; организационно педагогические и образовательные технологии.

Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей предусматривает определение содержания, условий, видов деятельности и культурных практик с учетом возрастных возможностей и индивидуальных траекторий развития каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

В современных дошкольных образовательных организациях (учреждениях) для детей с нарушением слуха направление «Физическое развитие» включает использование вариативных режимов дня (основной, щадящей, индивидуальной; режим двигательной активности - в зависимости от состояния здоровья ребенка, времени года и.т.п); регламентированную двигательную деятельность (утренняя гимнастика, физкультминутки динамические переменки, физкультурные и музыкальные занятия) и.т.д.

Особое внимание уделяется оздоровительному и лечебно – профилактическому сопровождению, коррекционным мероприятиям в системе комплексного подхода к организации и осуществлению коррекционно – компенсаторной работы в области физического развития дошкольников с нарушением слуха.

Н.Н. Глазкова
Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ФГОС НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Согласно требованиям ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [1] программа внеурочной деятельности является неотъемлемой частью адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО), реализация которой позволяет решать задачи воспитания и социализации младших школьников, формирования универсальных учебных действий и коррекции психофизического развития обучающихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Под внеурочной деятельностью обучающихся с задержкой психического развития (далее – ЗПР) понимается образовательная деятельность, направленная на достижение результатов освоения АООП НОО и объединяющая все, кроме учебной, виды деятельности обучающихся. Сущность и основное назначение внеурочной деятельности заключается в обеспечении дополнительных условий для развития интересов, склонностей, способностей обучающихся с ЗПР, организации их свободного времени.

Внеурочная деятельность ориентирована на создание условий для:

– расширения опыта поведения, деятельности и общения;

– творческой самореализации обучающихся с ЗПР в комфортной развивающей среде, стимулирующей возникновение личностного интереса к различным аспектам жизнедеятельности;

– позитивного отношения к окружающей действительности;

– социального становления обучающегося в процессе общения и совместной деятельности в детском сообществе, активного взаимодействия со сверстниками и педагогами.

Основными целями внеурочной деятельности являются создание условий для достижения обучающимися необходимого для жизни в обществе соци-

ального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, всестороннего развития и социализации каждого обучающегося с ЗПР, создание воспитывающей среды, обеспечивающей развитие социальных, интеллектуальных интересов обучающихся.

Основными задачами внеурочной деятельности являются*:*

– коррекция всех компонентов психофизического, интеллектуального, личностного развития обучающихся с ЗПР с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;

– развитие активности, самостоятельности и независимости в повседневной жизни;

– развитие возможных избирательных способностей и интересов обучающегося в разных видах деятельности;

– формирование основ нравственного самосознания личности, умения правильно оценивать окружающее и самих себя;

– формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;

– развитие трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремлённости и настойчивости в достижении результата;

– расширение представлений обучающегося о мире и о себе, его социального опыта;

– формирование положительного отношения к базовым общественным ценностям;

– формирование умений, навыков социального общения людей;

– расширение круга общения, выход обучающегося за пределы семьи и образовательной организации;

– развитие навыков осуществления сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями, старшими детьми в решении общих проблем;

– укрепление доверия к другим людям;

– развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости, понимания других людей и сопереживания им.

Программа внеурочной деятельности разрабатывается образовательной организацией с учётом, этнических, социально-экономических и иных особенностей региона, запросов семей и других субъектов образовательного процесса на основе системно-деятельностного и культурно-исторического подходов. Она должна обеспечивать учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся с ЗПР. Особенностями организации внеурочной деятельности является предоставление обучающимся с ЗПР возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие и коррекцию недостатков, а так же самостоятельность образовательной организации в процессе наполнения внеурочной деятельности конкретным содержанием.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Данные направления являются содержательным ориентиром для разработки соответствующих программ. Образовательная организация вправе самостоятельно выбирать приоритетные направления внеурочной деятельности с учетом реальных условий, особенностей и потребностей обучающихся и их родителей (законных представителей).

Обязательной частью внеурочной деятельности является коррекционно-развивающая работа, поддерживающая процесс освоения содержания АООП НОО обучающимися с ЗПР и представленная коррекционно-развивающими занятиями (логопедическими и психо-коррекционными занятиями) и ритмикой.

В соответствии с разрабатываемым примерным учебным планом для обучающихся с ЗПР (вариант 7.2 АООП НОО) время, отводимое на внеурочную деятельность, на ступени начального общего обучения составляет − 1680 часов, из них 1176 часов приходится на коррекционно-развивающую работу. Недельное распределение часов осуществляется следующим образом: недельная нагрузка — 10 часов, из них 7 часов отводится на проведение коррекционно-развивающей работы.

В связи с вышесказанным необходимо отметить, что планирование внеурочной деятельности в образовательной организации важно начинать до нача-

ла учебного года. Ещё на этапе приема заявлений в первые классы необходимо опросить будущих первоклассников и их родитлей (законных представителей) об их предпочтениях во внеурочной деятельности. Кроме того, необходимо учесть рекомендованные психолого-медико-педагогической комиссией (далее – ПМПК) коррекционно-развивающие занятия, а также занятия, которые проводились в дошкольном образовательном учреждении, что позволит обеспечить преемственность дошкольного и начального общего образования. По итогам данной работы должен быть составлен перечень направлений внеурочной деятельности, отражающий пожелания обучающихся и их родителей (законных представителей), а также рекомендации ПМПК.

Параллельно должен быть проведен анализ возможностей, имеющихся в образовательной организации: готовность педагогов вести конкретное направление внеурочной деятельности и коррекционно-развивающую работу, наличие материально-технических условий, занятость учебных кабинетов, наличие учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и других организаций, с которыми можно совместно (в форме сетевого взаимодействия) организовать внеурочную деятельность обучающихся с ЗПР.

Таким образом, с введением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ перед каждой образовательной организацией встает задача проектирования внеурочной деятельности обучающихся с ЗПР в контексте требований предъявляемых стандартом. Для её решения необходим четкий план действий, обеспечивающий эффективность организации внеурочной деятельности.

Литература:

1. 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.

О.В. Шелкунова, А.Ю. Болохина
Иркутск

К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ АЛГОРИТМА ПОСТРОЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ключевой позицией обновления дошкольного специального образования является создание условий для системного развития возможностей проблемного ребенка в целях обогащения его социального опыта, в том числе через построение и реализацию индивидуальных программ психолого-педагогического.

Целью исследования явилось изучение состояния социального и познавательного развития умственно отсталых дошкольников, разработка алгоритма построения и реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения дошкольников с умственной отсталостью.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ г. Иркутска №100 «Берегиня». В эксперименте принимали участие 45 детей в возрасте 4-5 лет с диагнозом «Умственная отсталость легкой степени». Состояние познавательного и социального развития умственно отсталых дошкольников выявлялось на основе психолого-педагогического обследования, предложенного Е.А. Екжанова,Е.А. Стребелевой [1] .

Анализ результатов педагогического исследования позволил нам сделать следующие выводы: дошкольники с умственной отсталостью представляют собой неоднородную группу детей по уровням познавательного и социального развития: первая группа - относительно адаптированных к условиям ДОУ (35 детей), вторая - недостаточно адаптированных (10 детей). Достоверность различий подтверждена статистически с помощью t -критерия Стьюдента.

Дошкольники, относительно адаптированные к условиям ДОУ, более социализированы, находятся на среднем уровне познавательного развития, следовательно, им необходимо системное психолого-педагогическое сопровождение (рекомендации); дети, недостаточно адаптированные к условиям ДОУ, нахо-

дятся на нулевом и низком уровне социального и познавательного развития, в тоже время эта группа неоднородна. Следовательно, эти дети нуждаются в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении (индивидуальные программы).

В основу разработки программ индивидуального психолого-педагогического сопровождения были положены следующие принципы: единства диагностики и коррекции; принцип мультидисциплинарности или разносторонности усилий; непрерывности; гуманистической направленности сопровождения;включения родителей в коррекционно-развивающий процесс; расширения социальных связей; принцип деятельности; доступности.

Для индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей, недостаточно адаптированных к условиям ДОУ, нами был разработан универсальный алгоритм построения и реализации индивидуальных программ: I этап – диагностика детей и родителей; составление психолого-педагогической характеристики; II этап – разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения учителем-дефектологом; заседание консилиума, знакомство специалистов с результатами диагностики и содержанием индивидуальной программы сопровождения, утверждение или доработка программы; III этап – заседание консилиума специалистов, промежуточные итоги программы, корректировка программы; IV этап – повторная диагностика детей и родителей с целью оценки эффективности программы; V этап – заседание консилиума специалистов, оценка эффективности программы сопровождения, рефлексия.

Содержание индивидуальной программы включает следующие разделы: общие сведения о ребенке, его родителях и о специалистах, работающих с ним (воспитатель, психолог); психолого-педагогическая характеристика; коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию; коррекционно-педагогическая работа по познавательному развитию; работа с родителями ребенка; рекомендации для воспитателей; взаимодействие с психологом; оценка эффективности программы.

Рассмотрим подробно содержание разделов «Коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию» и «Коррекционно-педагогическая работа по познавательному развитию».

Раздел «Коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию» содержит коррекционно-педагогическую работу с ребенком по социальному развитию. На основе результатов диагностики ставятся цели и задачи работы. У каждого ребенка они разные. Так, например, у одних детей, использующих только экспрессивно-мимические средства общения, нет проблем в подборе адекватного мимического сопровождения, а у других есть – это дети, у которых ярко выражены гримасничанье. Для первой группы детей одна из задач, поставленная в программе – формировать предметно-действенные средства общения, для второй – учить правильно подбирать адекватное мимическое сопровождение. Направления работы выделяются в соответствии с параметрами диагностики социального развития. При разработке данного раздела использовались методы, приемы, игры и упражнения, необходимые предметы и игрушки, описанные Г.А. Мишиной [4] и др. Они были направлены на формирование представлений о своей семье, на обучение способам усвоения общественного опыта, формированию навыков социального поведения формированию представлений о своем имени, фамилии, формирование навыков самообслуживания и гигиены, бытовых навыков , на формирование личностно-делового взаимодействия с партнером и расширение социальных связей.

Раздел «Коррекционно-педагогическая работа по познавательному развитию» конструировался на основе результатов диагностики каждого ребенка. Направления работы выделялись во взаимосвязи с критериями диагностики познавательного развития, используются методы, приемы, игры и упражнения, необходимые предметы и игрушки, описанные, Е.А. Стребелевой , А.А. Катаевой [5], Г.А. Мишиной [4], М.В. Братковой [3], А.А. Ереминой [2] и др. Особое внимание направлялось на формирование игровой деятельности, предметно-отобразительных игровых действий, умений воспроизводить цепочку последовательных игровых действий; представлений о сенсорных эталонах; на выра-

ботку у ребенка необходимых способов действий, формирования наглядно-действенного мышления.

Предложенный алгоритм построения и реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых дошкольников позволит создать условия для системного познавательного развития проблемного ребенка и обогащения его социального опыта.

Литература:

1. Екжанова, Е.А. Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью. / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2007. - №6. – С. 49-59.
2. Еремина, А.А. Некоторые виды и приемы коррекционной работы по формированию продуктивной деятельности у детей-имбецилов 4—8 лет./ А.А. Еремина // Особый ребенок и его окружение: медико-социальные и психологические аспекты. — М., 1994.- С. 45-55.
3. Закрепина, А.В. Программа «Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью. / А.В. Закрепина, М.В. Браткова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 4. – С. 48-51.
4. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии./ Под ред. Е. А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. – М.: Полиграф-сервис, 2002. – 128 с.
5. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Букмастер, 1993. – 191 с.

М.Г. Мелехова
Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Современные условия развития общества открывают новые перспективы для совершенствования процессов обучения и воспитания детей, имеющих отклонения в развитии.

В последнее время в теории и практике образования детей с ограниченными возможностями здоровья активно обсуждаются вопросы о формах организации коррекционной помощи дошкольникам с нарушением слуха.

Система дошкольного образования предлагает таким детям различные формы обучения: домашнее пребывание с посещением занятий специалистов в реабилитационных центрах, пребывание в группах общеразвивающей направленности (массовые детские сады), пребывание в группах для детей с нарушениями речи (логопедических), пребывание в группах для детей с нарушением слуха (слабослышащих или глухих).

Дети с нарушением слуха представляют неоднородную группу: по степени потери слуха - глухие и слабослышащие; по уровню речевого развития: одни дети пользуются в общении простой фразой и отдельными словами, другие осуществляют общение посредством голосовых реакций, звукосочетаний и лепетных слов; по степени понимания обращенной к ним речи - некоторые дети понимают устную речь в независимости от ситуации, другим необходимо подкрепление устной речи наглядностью (картинками или естественными жестами); по сформированности психических процессов; по уровню интеллектуального развития и т.д.

Каждому ребенку необходимо подобрать наиболее подходящую модель обучения с учетом особенностей его психофизического и слухоречевого развития. Поэтому, задача специалистов - помочь родителям определить индивидуальный образовательный маршрут ребенка не посещающего детский

сад или выбрать оптимальное для развития ребенка детское дошкольное учреждение.

Рассмотрим варианты предлагаемых форм обучения для детей с нарушением слуха и попробуем определить критерии, которые необходимо учитывать при выборе пути развития.

Домашнее пребывание ребенка с нарушением слуха предусматривает постоянное присутствие рядом с ребенком одного из родителей , желательно мамы, которая не работает. Необходима также тесная связь родителей с учителем-дефектологом, который помогает планировать систему занятий и игр развивающего обучения. Регулярное посещение коррекционных занятий в различных реабилитационных центрах, ежедневные занятия дома требуют от родителей больших физических, моральных, а нередко и материальных затрат. Домашнее обучение предполагает также наличие комфортного психологического климата в семье, достаточного уровня материального благосостояния семьи и компетентности родителей в вопросах специального обучения. Как свидетельствует статистика, семей, которые подходят под эти критерии, очень мало. Но те семьи, в которых ребенку отдается все свободное время и силы для достижения желаемых результатов, достойны уважения.

Определение детей с нарушением слуха в группы общеразвивающей направленности или логопедические группы возможно при наличии обязательных условий: небольшая потеря слуха у ребенка (1-2 степени тугоухости); высокий уровень слухоречевого, коммуникативного и общего интеллектуального развития ребенка; высокий уровень развития психических процессов (внимание, память, мышление); достаточные показатели физического здоровья ребенка; активное участие родителей в процессе реабилитации; квалифицированная помощь специалистов (учителей-сурдопедагогов, логопедов, дефектологов).

Как показывает практика, не все дети подходят под данные критерии, только для части детей такую форму обучения можно признать эффективной. Безусловно, совместное обучение слышащих и неслышащих дошкольников

имеет ряд преимуществ: наличие естественной речевой среды, создание условий для развития коммуникативных навыков, что позволяет лучшей адаптации в обществе, но эта форма обучения имеет и свои особенности. В логопедических группах работа по развитию речи проводится в течение всего дня, небольшая наполняемость этих групп благоприятно сказывается на речевом развитии детей. Напротив, в массовых группах наполняемость значительно больше, развитию речи ребенка с нарушением слуха уделяется недостаточно внимания, а развитие слухового восприятия затруднено из-за шума детей.

Известно, что для успешного слухоречевого развития дети с нарушением слуха нуждаются в систематических занятиях по развитию слухового восприятия, по развитию речи, поэтому желательно иметь в штате учреждения ставку сурдопедагога.

Другая проблема - это уровень общения неслышащего малыша со сверстниками. Большинство слабослышащих детей, поступая в детский сад, находятся на низком уровне речевого развития: они знают небольшое количество слов, владеют элементарной аграмматичной фразой, их речь резко отличается от речи слышащих детей. Наряду с собственной устной речью страдает восприятие речи окружающих: многие дети не понимают обращенной к ним речи и ориентируются на такие факторы, как действия, естественные жесты и эмоции взрослых и детей. Общение с другими детьми и взрослыми вследствие неполноценного восприятия речи окружающих, ограниченности собственного словаря нарушается, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на познавательном развитии, формировании личности ребенка. К сожалению, как показывает опыт работы, слышащие дети не всегда терпимы к ребенку, который плохо говорит и слышит, они передразнивают его, стараются не брать в свои игры, и в результате ребенку наносится психологическая травма. Эта проблема очень актуальна для совместного обучения детей. Большое значение для успешного слухоречевого развития ребенка играет квалификация воспитателей группы, которую посещает малыш с нарушением

слуха, а также их личные человеческие качества, такие как сопереживание, тактичность, терпимость, желание помочь. Незнание специфики и отсутствие опыта работы с такими детьми часто порождают сложности в процессе работы.

Таким образом, родителям, собирающимся отдать малыша в группу со слышащими детьми, следует оценить свои возможности и возможности ребенка: справится ли ребенок с программой детского сада и смогут ли родители обеспечить ему соответствующую поддержку на протяжении всего периода обучения.

Как вариант обучения для детей с нарушением слуха в нашей стране создана и успешно функционирует система дошкольного специального образования, одним из важных направлений которой является подготовка детей-инвалидов по слуху к будущей самостоятельной жизни и интеграции в общество слышащих. Коррекционно-воспитательная работа, проводимая в группах для детей с нарушением слуха, направлена, прежде всего, на формирование гармонично развитой личности, на полноценное развитие детей со слуховой депривацией, на их социальную адаптацию. Что предлагают детям с нарушением слуха и их родителям такие группы: систематические подгрупповые и индивидуальные занятия с сурдопедагогом по развитию речи, по развитию слухового восприятия и обучению произношения; ежедневные занятия воспитателей по изобразительной, музыкальной, физкультурной деятельности; комплекс игр и развивающих упражнений по разным тематическим разделам программы; постоянный контроль за формированием разных сторон речи; организация праздников и развлечений совместно с родителями; открытые занятия для родителей; квалифицированная помощь специалистов при обучении родителей приемам коррекционной работы; осуществление индивидуального подхода к каждому ребенку при выполнении его образовательного маршрута. Небольшая наполняемость групп позволяет педагогам уделять больше внимания каждому ребенку.

Важно помнить, что одной из главных задач педагогического процесса в группах для детей с нарушением слуха является обучение устной речи, и

поэтому, вся коррекционная работа специалистов направлена на решение этой задачи. Но, как показывает практика, способности к восприятию и воспроизведению речи у всех детей разные и зависят от многих причин, кроме нарушений слуховой функции: от протекания беременности мамы, от сопутствующих заболеваний ребенка, от нарушений центральной нервной системы и т.д. Положительный факт, что многие родители, отдавая своего ребенка в группу для детей с нарушением слуха, не ограничиваются общением слабослышащих детей между собой, и стараются расширить речевую среду, успешно совмещая занятия с сурдопедагогом в детском саду и дополнительные занятия со специалистами в различных реабилитационных центрах, в секциях юного творчества (рисование, ритмопластика, спорт). В таких детских садах налажена тесная связь со школами, осуществляется преемственность между сурдопедагогом и учителем, что очень важно для определения дальнейшего пути развития дошкольника.

Хочется отметить открытость для общения всех заинтересованных в успехах ребенка людей, работающих в специальных детских садах, что позволяет говорить об эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми с нарушением слуха.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что независимо от того, где воспитывается ребенок со сниженным слухом - в специальном или массовом детском саду, в семье, задачи развития речи одни и те же: сформировать речь как средство общения с окружающими и на этой основе помочь ребенку познать окружающий мир, его свойства и отношения. Таким образом, актуальность проблемы организации коррекционной помощи объясняется поиском наиболее благоприятных эффективных условий всестороннего развития личности ребенка с недостатками слуха.

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ СЛЕПЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В современной педагогической литературе под методом проектов понимается целенаправленная образовательная деятельность, осуществляемая с определенной целью для решения поисковых, исследовательских, практических задач в условиях совместной деятельности, интегрирующей хорошо известные школьникам методы работы (работа с книгой, устный ответ, беседа, рассказ, практическая работа и др.).

Эффективность использования метода проектов в образовательной деятельности в работе со слепыми школьниками определяется наличием у него мощного коррекционно-реабилитационного потенциала, проявляющегося в том, что данный метод:

• является методом целенаправленного практического действия, что, с одной стороны, способствует усилению практико- ориентированной основы обучения, с другой, создает слепым дополнительную возможность использовать деятельность как средство компенсации нарушений развития;

• позволяет вывести педагогический процесс из стен образовательной организации в окружающий мир, в природную и социальную среду, что позволяет слепым в процессе взаимодействия с окружающим миром развивать сенсорную сферу, формировать, обогащать, корригировать чувственный опыт;

• способствует актуализации знаний, умений и навыков школьников, их практическому применению в процессе взаимодействия с окружающим миром, что способствует развитию у слепых, с одной стороны, познавательной деятельности и компенсаторных способов, с другой, умения их использовать в различных видах деятельности, в новых условиях.

• стимулирует потребность обучающегося в самореализации, в самовыражении в значимой для обучающихся различного возраста деятельности, что благоприятно влияет на формирование субъектной позиции

слепых, стимулирует развитие их социальной активности;

- реализует принцип сотрудничества слепых обучающихся и нормативно развивающихся школьников, что, с одной стороны, способствует нивелированию особенностей речевого развития, создает условия для преодоления у слепых трудностей в овладении языковыми и неязыковыми средствами общения, осуществлении коммуникативной деятельности, с другой, стимулирует исправление (за счёт интериоризации слепыми нормативно одобряемого поведения в процессе работы над проектом) негативных качеств и негативных личностных проявлений;
- создаёт ситуацию успеха (за счёт обеспечения посильного участия слепых в реализации проекта), что способствует сохранению их положительного психоэмоционального статуса;
- обеспечивает не только продвижение слепого по ступеням роста (переход от проекта — к проекту), но и позволяет фиксировать этот рост, что способствует как личностному развитию, так и развитию мотивационной сферы, регуляторных и рефлексивных образований.

В работе со слепыми обучающимися могут успешно реализовываться проекты различной тематики (социально-бытовой, экологической и др.), разной направленности (исследовательской, информационной, познавательной, практико- ориентированной, творческой); разной степени обобщенности (предметной, метапредметной), разного уровня контактов участников проекта (внутригрупповой и межгрупповой).

В то же время эффективность данного метода в работе со слепыми наряду с необходимостью учёта их особых образовательных потребностей, во многом зависит от соблюдения общеметодических требований к реализации проектной деятельности:

- строгое выполнение последовательных этапов (подготовительный, вступительный, основной, заключительный);
- создание особого учебного пространства в процессе реализации проекта;
- активизация позиции школьников во время работы над проектом.

- учёт возрастных особенностей развития участников проекта.

В процессе реализации проектной деятельности со слепыми учащимися подросткового и юношеского возраста необходимо исходить из педагогического понимания понятия «проект», предполагающего, что он реализуется в динамической системе развития человеческих устремлений и взаимоотношений. Именно поэтому в качестве приоритетной сущностной характеристики метода проектов на данном возрастном этапе выступает «некая неопределенность в процессе реализации замысла». Признание того, что проект не может быть «статичным, рассчитанным со стопроцентной вероятностью», обусловливает факт развития в ходе реализации проектной деятельности одного из важнейших для современного человека качеств — мобильности. Когда речь идёт о слепых обучающихся, то именно в силу наличия ригидности психических процессов, трудностей в реализации в новых условиях сформированных знаний, умений, навыков, способов деятельности развитие мобильности приобретает особое значение.

Это в свою очередь, обеспечивается за счёт того, что слепые школьники в процессе работы над проектом получают возможность:

- выступать в качестве источника информации по изучаемой проблеме;
- обогащать свои знания и представления по данной проблеме в соответствии с поставленными задачами;
- высказывать в процессе самостоятельной работы ряд мыслей и идей, которые обсуждаются участниками группы и побуждают к дальнейшему взаимодействию;
- учиться аргументированно доказывать оппонентам правоту своей точки зрения;
- совершенствовать способность излагать свои мысли в логической последовательности;
- приобретать опыт переосмысления предложенного содержания.
- Кроме того, участие слепых в проектной деятельности способствует:
- совершенствованию их коммуникативных навыков (работа в команде,

ведение дискуссии и др.) и критического мышления;

- развитию способности решать проблемы, брать ответственность на себя, проявлять инициативу;
- активизации познавательного интереса, познавательной и социальной активности;
- повышению мотивация учения;
- развитию регуляторных (самоконтроль, самооценка, воля) и рефлексивных образований;
- нивелированию негативных поведенческих реакций.

Подготовительный этап в работе над проектом должен включать:

- формулировку актуальной для слепых школьников данной возрастной группы и социально значимой тематики проекта, определение его целей, задач, условий реализации;
- определение информации для самостоятельного сбора и обработки слепыми учащимися, что способствует их активизации во время работы над проектом;
- изготовление необходимых для подготовки слепых к реализации проекта учебно-методических материалов, которые должны изготавливаться с учетом как особенностей восприятия учебного материала данной категорией обучающихся, так и ряда общих положений.

Так, учебно-методические материалы должны быть ориентированы на самостоятельное изучение (учебно-методические материалы должны иметь достаточную полноту изложения, т.е. должны включать такой объем информации, который позволял бы слепым обучающимся самостоятельно или с минимальной помощью овладеть необходимыми для выполнения проекта знаниями).

Разноуровневое освоение учебного материала, что предполагает, что они должны:

- содержать опорные сигналы, задача которых помочь обучающимся оперативно составить общее представление по изучаемой проблематике,

свободно ориентироваться в расположенном учебном материале, быстро находить необходимую информацию, осуществлять отбор обязательного минимума содержания и дополнительного учебного материала;

• включать методические комментарии по использованию наиболее продуктивных форм, методов, средств их освоения;

• включать систему заданий для самоконтроля, предлагать ключи для определения правильности выполнения заданий;

• содержать полную и систематизированную справочную литературу, включать список обязательной и дополнительной литературы.

На *вступительном* этапе работы над проектом необходимо обеспечить:

• знакомство участников проектной деятельности с целевыми установками проекта, с алгоритмом действий по реализации совместной проектной деятельности, направленной на выстраивание взаимодействия, представляющего собой целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, эмоциями, установками, различными позициями;

• создание рабочих групп для работы над проектом с учетом интересов и возможностей слепых школьников;

• создание условий для использования опыта, имеющегося у учащихся в качестве источника обучения;

• определение порядка разработки проекта (определение времени работы над проектом; определение того, что будет делаться совместно, что самостоятельно; определение того, что и как должен делать каждый в процессе работы над проектом и на какую помощь он может рассчитывать).

На этапе работы *по реализации проекта* необходимо:

• создать особое пространство учебной деятельности, в котором для обучающихся должны быть созданы условия для активного их включения в коллективный поиск истины, высказывания, аргументирования своей точки зрения, выслушивания и понимания точки зрения оппонентов, отстаивания своей позиции в диалоге, проявления уважения к другим, поиска оснований для общей позиции, формулирования общих выводов;

• обеспечить организацию многоплановой аналитической работы, в которую должны быть включены все участники проекта с учетом особенностей их познавательной деятельности и особых образовательных потребностей;

• обеспечить (в случае необходимости) комментирование тотально слепым обучающимся того, что и как делается участниками проекта для решения его целевых установок;

• организовать (в случае необходимости) помощь тотально слепым участникам проектной деятельности.

Важным моментом на заключительном этапе работы над проектом является оценка собственно проекта, которая должна осуществляться по следующим параметрам:

• полнота раскрытия содержания, его соответствие поставленным целям и задачам;

• степень развития умения участников проектной деятельности работать с литературой, обобщать материал, делать выводы;

• наличие творческого подхода к решению поставленных задач, оригинальность идей и мыслей, воплощенных в содержании;

• адекватность выводов и рекомендаций;

• активность и инициатива в решении коллективных задач.

Кроме того, на заключительном этапе работы над проектом необходимо подвергнуть оценке деятельность его участников (насколько активно использовались компенсаторные способы деятельности, какие специальные приёмы были использованы учащимися, насколько эффективно использовались тифлотехнические средства и др.).

Литература:

1. Никулина Г.В. Образование детей с нарушениями зрения // Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО "Образование для всех": опыт России. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010, С. 23-26

2. Никулина Г.В. Современные подходы к обучению детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Материалы конференции // XIII Царскосельские

чтения: "Высшая школа— инновационному развитию России". — СПб.: ЛГПУ им. А.С. Пушкина, 2009, С.281-284.

3. Никулина И.Н. Эмпатическая готовность слепых и слабовидящих к межличностному взаимодействию // Ребенок в современном мире: Духовные горизонты детства. Духовно-нравственные ориентиры специального образования: Материалы конференции. — СПб.: Изд-во политех. ун-та, 2010, С.118-121.

4. Никулина Г.В. Развитие коммуникативной деятельности инвалидов по зрению посредством социально-психологического тренинга // Проблемы подготовки специалистов в области реабилитации, профессиональной реабилитации и образования инвалидов с использованием инновационных технологий: Материалы конференции. — СПб.: СПб. ГИПРС, 2010. - С. 21-23.

5. Никулина Г.В. Общая характеристика специальных приемов обучения слепых и слабовидящих: Материалы конференции // Ребенок в современном мире. Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве. Процессы модернизации и ценности культуры.— СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011, С. 210-212

6. Никулина Г.В. Реабилитационно-образовательные технологии в работе с инвалидами: проектная деятельность: Материалы конференции // Совершенствование общего и профессионального образования инвалидов в процессе их реабилитации. — СПб: Изд-во ООО «СПб СРП «Павел ВОГ», 2014, С.39-41

7. Полат Е.С. Метод проектов // Метод проектов в университетском образовании: Сб. научно-метод. статей /Сост. Ю.Э. Краснов. — Минск: БГУ, 2008. — Вып. 6. — С. 34-41

Е.Г. Речицкая
Москва

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проблема образования на равных для лиц с ОВЗ получает всё большее звучание в мировом сообществе, что находит соответствующее отражение в материалах Конвенции ООН (2006), Саламанкской декларации (1994) и других международных документах.

Актуальность проблемы развития творческих способностей детей в современной системе Российского образования отражает поворот государства к личности и осознание особой ценности творческого потенциала граждан. Развитие творческого потенциала школьников с нарушенным слухом позволит повысить качество их подготовки к самостоятельной жизни в современном обществе. Исследуя проблему развития творческих способностей, А.Н. Леонтьев пришел к выводу, что на формирование способностей ребенка решающее значение оказывает совокупность социальных условий, в которых растет ребенок. Обучаясь в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II вида, школьники с нарушением слуха участвуют в разных видах творческой деятельности. Задача сегодняшнего дня – расширение территориального пространства, предоставление ребенку с ОВЗ возможности взаимодействия с широкой социальной средой.

Как свидетельствует наша опытно-экспериментальная работа, развитию творческого потенциала личности способствуют: субъект-субъектные позиции в системе ребенок-взрослый, ребенок-ребенок; реализация коммуникативного (интерактивного) диалога между обучающимися, активизация внутренних источников мотивации, критического мышления, самореализация личностью своих возможностей и способностей, предоставление права выбора, высокий уровень самостоятельности.

Особенно большое влияние на развитие творческих способностей оказывает участие детей в проектной деятельности, в олимпиадах, интеллектуальных конкурсах. Одним из первых этапов в развитии творческих деятельности учащихся с ОВЗ представляется их участие в учебно-исследовательской работе, которая проводится в течение учебного года. Типы проектов могут быть различными в зависимости от возраста, возможностей, вида и структуры нарушения воспитанников, их способностей: исследовательские, творческие, прикладные, (практико-ориентированные).

На заключительной общешкольной конференции подводятся итоги, выявляются лучшие проекты, которые рекомендуются на городские и региональные конкурсы. Конференции по защите проектов и учебно-исследовательских работ учащихся (сошлемся на Ломоносовские чтения, организуемые ежегодно в Вычегодской школе I и II вида Архангельской области) способствует более полному раскрытию интеллектуального и творческого потенциала высокомотивированных воспитанников с ОВЗ. Тематика конференций охватывает широкий спектр учебных предметов.

Не менее интересными видом деятельности проведение в школах интеллектуальных игр типа «КВН» или «Что? Где? Когда?», цель которых вовлечь учащихся в коллективную интеллектуальную деятельность, сформировать интерес к творчеству через интеллектуальную игру.

Коллективные работы и домашняя подготовка позволяют убрать психологические барьеры к интеллектуальному творчеству, что является основным достоинством этих игр. Дополнительными целями является воспитание (пробуждение чувств) и формирование положительных эмоций, что создает условие для успешной коллективной интеллектуальной работы (мозговой штурм).

На протяжении более 10-ти лет при участии кафедры сурдопедагогики Московского педагогического государственного университета совместно с Департаментом образования города Москвы и центром образования № 1406 проводились олимпиады и конкурсы, защиты творческих проектов «Интеллект-Надежда». Постепенно эти конкурсы приобрели статус городских общемосков-

ских мероприятий, смотра творческих достижений обучающихся с ОВЗ. Они получили название интеллектуального марафона, в котором сначала принимали участие только старшеклассники.

В настоящее время, в связи возрастание интереса к этому виду деятельности в олимпиаде участвуют две возрастные группы младшая (основная школа), старшая (10-11 классы). Интеллектуальный марафон 2011-2014 г.г. охватывал детей из школ I-IV видов, центров психолого-педагогической реабилитации. Общее число участников превысило 250 человек. Олимпиада имела межпредметный характер и проходила по информатике, математике, физике, экологии, биологии.

В защите творческих проектов принимали участие дети с ОВЗ общеобразовательных школ с инклюзивным обучением. С 2013 года в защите проекта стали принимать обучающиеся начальной школы (1-4 классы). Среди проектов первоклассников можно назвать такие как «Способы экономии воды в квартире», «Что значат наши имена», «Моя родословная», «Праздник масленица». Среди тем проектов, выполненные старшеклассниками можно назвать следующие «Возможности человеческого мозга», «Дневник кругосветного путешествия И. Гончарова на фрегате «Паллада», «Трехмерный мир в двухмерном представлении», «Народные промыслы Центральной России». Многие участники заняли призовые места и продолжили обучение в ВУЗах, в том числе на кафедре сурдопедагоги МПГУ.

Участие в интеллектуальных олимпиадах дополнительные возможности для развития творческих способностей учащихся с ОВЗ:

- расширяется опыт их межличностного взаимодействия;
- развивается рефлексия – школьник получают новые знания о себе в процессе анализ собственного поведения в условиях новых социальных контактов;
- саморазвитие в связи с осознанием необходимости приобретения новых знаний, учебно-исследовательских действий, совершенствование коммуникативных и познавательных компетенций, что в совокупности означает развитие творческих способностей.

Расширение образовательной среды для демонстрации творческого потенциала личности важно для успешной самореализации учащихся с ОВЗ в современном обществе.

А.Зарин, А.В.Алексеева, Л.С.Петрова
Санкт-Петербург

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С момента открытия дошкольных учреждений для детей с проблемами в развитии была организована коррекционно-воспитательная работа, которая впитала лучшие идеи советской дефектологии и практический опыт в области оказания помощи детям с учетом специфики имеющихся у них нарушений. Большое значение этой работы для раскрытия и реализации потенциальных возможностей развития каждого ребенка нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования, которые включают коррекционную работу в качестве обязательного элемента структуры адаптированной основной образовательной программы (АООП) для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования содержание коррекционной работы разрабатывается образовательной организацией с учетом особенностей развития и специфических образовательных потребностей детей с целью обеспечения квалифицированной коррекции имеющихся у них нарушений развития и разностороннего развития с учетом возрастных, типологических и индивидуальных особенностей.

Следовательно, организация коррекционной работы является важнейшим условием преодоления или ослабления недостатков в психическом и физическом развитии детей с интеллектуальной недостаточностью. В своей работе мы

используем устоявшееся в олигофренопедагогике понятие «коррекционно-воспитательная работа», предложенное А.Н.Граборовым [1], рассматривая ее как систему психолого-педагогических и медицинских средств, направленных на коррекцию недостатков в развитии детей. Это является обоснованным, ибо оно точнее отражает ту систему поддержки развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью, которая объединяет непосредственно образовательную деятельность и психолого-педагогическое и медицинское сопровождение.

Согласно определению, систему коррекционно-воспитательной работы образуют две группы средств — психолого-педагогические и медицинские. В образовательном учреждении ведущую роль играют средства психолого-педагогические. К настоящему времени сложилась высоко эффективная система психолого-педагогических средств коррекционно-воспитательной работы с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью, которую образуют: 1) охранительный педагогический режим; 2) игра и другие виды детской деятельности (предметная, конструктивная, лепка, рисование, аппликация, музыкальная, элементарная трудовая); 3) коррекционная направленность обучения, т. е. использование средств, придающих своеобразие процессу обучения (индивидуализация и дифференциация обучения, наглядность, сниженный темп обучения, повторность в обучении, структурная простота содержания обучения); 4) логопедическое сопровождение развития ребенка; 5) психологическое сопровождение развития ребенка.

В рамках данной статьи остановимся на вопросе коррекционной направленности процесса обучения, которая обеспечивает самые благоприятные условия развития каждого ребенка с интеллектуальной недостаточностью и коррекцию имеющихся недостатков.

Процесс обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью мы рассматриваем как специально организованную познавательную и предметно-практическую деятельность ребенка с целью ускорения его индивидуального развития и овладения доступным ему содержанием образовательной программы. Нарушения в познавательной деятельности, проявляющиеся на ранних

этапах психического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью существенно ограничивают возможности самостоятельного, спонтанного познания им окружающего мира и приобретения опыта деятельности.

В этом контексте особое значение приобретает участие учителя-дефектолога в организации образовательной деятельности в каждой возрастной группе детей с интеллектуальной недостаточностью. Имея профессиональную подготовку в области дошкольной олигофренопедагогики, он является ведущим специалистом педагогического коллектива группы, который не только непосредственно реализует содержание таких образовательных областей как социально-коммуникативное развитие, познавательное и речевое развитие, но и координирует деятельность всех педагогов по созданию и реализации образовательной программы в целом.

Основным специфическим средством в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью является индивидуализация и дифференциация обучения, которая в дошкольном учреждении осуществляется через широкое использование индивидуальных и групповых форм его организации, обеспечивающих возможность реализации индивидуальных коррекционно-образовательных программ, разрабатываемых для каждого ребенка. Применение этих форм является обязательным в каждой возрастной группе. Для них определено время в режиме дня, а достаточное количество специалистов (в соответствии со штатным расписанием) обеспечивают возможность проведения занятий с подгруппами детей и с каждым в отдельности.

В основе индивидуализации и дифференциации обучения лежит комплексное психолого-педагогическое обследование детей, которое уже на протяжении почти сорока лет является обязательным элементом деятельности всех специалистов, работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью [2]. Проведение такого обследования для решения задач индивидуализации образования и оптимизации работы с группой детей предусматривает ФГОС дошкольного образования.

В течение учебного года проводятся три среза обследования: первый – в его начале, второй – в середине, третий – в конце. Их цель с точки зрения организации помощи ребенку в дошкольном учреждении различна. Результаты первого среза создают возможность построить оптимальную для каждого ребенка коррекционно-развивающую программу, второго – показывают промежуточные итоги проводимой развивающей работы и позволяют вносить уточнения и изменения в реализуемую программу; третьего – дают полное представление о динамике развития ребенка в течение года и на этой основе позволяют либо наметить общие перспективы дальнейшей работы с ним, либо, если ребенок достиг школьного возраста, дать четкие рекомендации в плане выбора соответствующей его возможностям образовательной программы начального образования.

Значение обследования в коррекционно-воспитательной работе в дошкольном учреждении подтверждено тем, что на его осуществление в начале каждого учебного года отводится целый месяц (сентябрь). В это время специалисты, работающие с каждой группой детей, организуют их разнообразную деятельность в групповых и индивидуальных формах, с тем, чтобы способствовать адаптации каждого воспитанника к условиям жизни в детском саду, а также получить полную информацию о нем.

Содержание психолого-педагогического обследования самым тесным образом связано с содержанием и условиями образовательной деятельности с воспитанниками группы и позволяет обеспечить выявление: особенностей физического развития ребенка (антропометрические показатели, двигательное развитие); особенностей психического развития ребенка (познавательной и эмоционально-волевой сферы); особенностей владения ребенком доступными ему видами деятельности (игра, конструирование, рисование, лепка, аппликация, элементарный труд, музыкальная деятельность); осведомленности ребенка, в том числе, сформированность знаний о себе и окружающем мире, элементарных математических представлений; особенностей социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками; условия воспитания ребенка в семье.

Результаты первичного обследования позволяют: разделить детей на подгруппы, осуществить отбор содержания обучения детей, включенных в подгруппы, а также спланировать его реализацию; осуществить отбор содержания индивидуальной работы с учетом особенностей возраста, протекания всех психических процессов, темпа продвижения и расширения «зоны ближайшего развития», потенциальных возможностей в овладении знаниями об окружающем мире и опытом разнообразной деятельности, особенностей эмоционально-волевой сферы, интересов, поведения и др.

Особого времени на проведение промежуточного и заключительного обследования не отводится. Необходимую информацию о каждом ребенке все специалисты получают, используя метод наблюдения, в процессе проведения групповых, индивидуальных и фронтальных занятий, всех режимных моментов, совместной деятельности с детьми, а также самостоятельной деятельности детей. Таким образом, за время пребывания ребенка в дошкольном учреждении накапливается большое количество информации, которая позволяет объективно оценить динамику в его развитии и на этой основе сформулировать обоснованные рекомендации к дальнейшему выбору оптимальной образовательной программы.

Специфическим в обучении дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является то, что преобладают групповые занятия. Учитель-дефектолог и воспитатель (параллельно) проводят ежедневно занятия с небольшими подгруппами. Количество детей в подгруппе зависит от возраста и степени выраженности нарушений в развитии, и может составлять от 2 до 5-6 детей. Все занятия проводятся в форме игры, с которой могут сочетаться и другие виды деятельности, например, рисование, конструирование, музыкальная деятельность и др.

В процессе обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеют индивидуальные занятия, поскольку особенности развития у детей проявляются весьма разнообразно. Каждый воспитанник группы посещает обязательно 2-3 индивидуальные

занятия в неделю. Их проводят с детьми все специалисты, однако особую роль в реализации содержательного компонента адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования играет индивидуальная работа, которую проводит учитель-дефектолог. В качестве приоритетной для индивидуальных занятий, выступает работа по таким образовательным областям как «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие» и «Речевое развитие». Выбор содержания осуществляется таким образом, чтобы обеспечить не только формирование у дошкольника конкретных знаний, умений и навыков в разных видах деятельности, но и личностных качеств и опыта нормативного поведения.

Таким образом, дифференциация и индивидуализация обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном учреждении соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования, обеспечивая учет индивидуальных и возрастных особенностей развития их развития.

Литература:

1. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике.- М., 1961. – 196 с.
2. Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие.- СПб., 2015.- 320 с.

Л.В. Мясникова
Саратов

ТЕХНОЛОГИЯ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ НА ДОМУ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Одной из главных задач современного этапа развития отечественной специальной педагогики и психологии является создание единой государственной системы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. Сегодня разрабатываются и внедряются различные варианты интеграции детей с нарушениями в развитии, совершенствуется диагностическая и лечебно-коррекционная база, открываются детские дошкольные учреждения комбини-

рованного вида, группы кратковременного пребывания, в которых дети с ограниченными возможностями здоровья могут получить квалифицированную помощь. К сожалению, в подавляющем большинстве случаев эта помощь оказывается детям, начиная с 3-летнего возраста. Таким образом, дети раннего возраста с нарушениями в развитии (от рождения до трех лет) оказываются за рамками специального образования. Вместе с тем доказано, что квалифицированное педагогическое вмешательство именно в раннем возрасте играет решающую роль в развитии любого ребенка, тем более ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Особенно это касается детей с глубокими нарушениями зрения.

Зрение играет важную роль в восприятии окружающего мира. Врожденные или возникшие в раннем возрасте заболевания органа зрения значительно снижают количество получаемой информации, что приводит к выраженным отклонениям в психическом развитии ребенка. К сожалению, многие родители детей с нарушением зрения, стремясь решить проблему с помощью медицинской коррекции, забывают уделять внимание развитию своего ребенка. Вместе с тем первые годы жизни ребенка являются чрезвычайно важными для проведения психолого-педагогической коррекции, направленной на компенсацию слепоты и глубокого слабовидения.

Одной из наиболее эффективных форм помощи детям раннего возраста с нарушением зрения является, на наш взгляд, ранняя коррекционная помощь, оказываемая детям и их семьям на дому.

Служба ранней коррекционной помощи на дому слепым и слабовидящим детям была создана на базе Ресурсного центра школы III-IV вида г. Саратова.

Главной целью службы является психолого-педагогическая поддержка и сопровождение семьи, имеющей ребенка с нарушением зрения. Поскольку наиболее комфортно ребенок раннего возраста чувствует себя дома, в кругу родственников, основной формой работы являются домашние визиты тифлопедагога.

Задачи раннего ранней коррекционной помощи на дому можно разделить на две группы:

1) помощь ребенку с нарушением зрения:

- развитие сохранных анализаторов, развитие осязания и мелкой моторики, предметной деятельности;

- развитие общей моторики;

- развитие пространственной ориентировки;

- развитие навыков самообслуживания;

- ознакомление с окружающим;

- развитие речи и навыков общения;

- формирование навыков социально-адаптивного поведения;

- помощь в преодолении имеющихся отклонений в развитии и предотвращение появления новых;

2) помощь родителям детей с нарушением зрения:

- психологическая помощь (помощь в принятии и понимании ребенка, его дефекта);

- методическая помощь (просвещение по вопросам компетентного взаимодействия, обучения и развития ребенка со зрительной патологией);

- коррекция детско-родительских отношений;

- посредничество между семьей и другими службами;

- помощь в дальнейшем устройстве жизни ребенка, в выборе образовательного учреждения [2, с. 62-69].

Тифлопедагог, работающий с семьей, иногда бывает первым человеком, с которым родители делятся своими переживаниями по поводу будущего их ребенка, рассказывают о чувствах, которые они испытали, когда узнали, что их ребенок будет не такой, как все. Поэтому такой специалист должен уметь выслушать, оказать эмоциональную поддержку. Кроме того он должен знать:

- основы тифлопедагогики и тифлопсихологии;

- особенности развития детей раннего возраста;

- современные технологии обучения и развития детей раннего возраста с нарушением зрения;

- основы теории семейного воспитания.

Во время первого посещения семьи с родителями проводится беседа об особенностях развития детей с нарушением зрения раннего возраста, педагог отвечает на вопросы, касающиеся воспитания таких детей, выясняет, что тревожит родителей, рассказывает о перспективах развития ребенка, играет с малышом, чтобы выявить отклонения в его развитии и наметить программу дальнейшей коррекционно-педагогической работы.

Обычно домашний визит включает в себя:

- приветствие членов семьи,

- разговор или игру с братьями (сестрами) ребенка с нарушением зрения,

- обсуждение с родителями ребенка последней медицинской информации, качающейся состояния органа зрения и соматического здоровья малыша,

- совместное с родителями проведение занятия с ребенком, которое носит естественный игровой характер,

- обсуждение с родителями достигнутых ребенком успехов в ходе занятий,

- объяснение задания родителям, которое они должны выполнять в период между посещениями педагога.

Необходимо отметить, что при анализе проделанной родителями с ребенком работы педагог акцентирует внимание на успехах ребенка, на положительных моментах их взаимодействия с малышом. Ведь только обретя веру в собственные силы родители смогут развить свои педагогические способности, научиться жить по-новому со своим ребенком.

При составлении плана будущих занятий учитывается мнение родителей, для этого с ними обсуждаются наиболее важные для них на данный момент проблемы, в дальнейшем полученная информация используется для построения с ними эффективного взаимодействия.

Рост удовлетворенности качеством ранней коррекционной помощи на дому со стороны родителей, повышение их психолого-педагогической компетентности, выраженная динамика результатов коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с нарушением зрения могут считаться критерием эффективности работы специалистов, работающих с семьей.

Создание службы ранней коррекционной помощи на дому является одним из вариантов нового подхода в решении задач оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с проблемами в развитии, развитие такой службы будет способствовать развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, решению жизненных задач, что, в конечном итоге, облегчит успешную интеграцию детей в социальную и образовательную среду.

Литература:

1. Е.А. Иванова. Раннее домашнее сопровождение. – С.-Пб, изд-во «Речь», 2003 г.

2. Мясникова Л.В. Организация ранней коррекционной помощи детям с нарушением зрения на дому / Визуальный профиль и международный опыт реабилитации и образования людей с нарушениями зрения: сб. статей третьей международной науч.-практич. конф. (12-14 марта 2010 г., Пермь, Россия) . – Пермь: изд-во ПГПУ, 2010.

3. G. Calvello. The Art of Home Visits. – American Printing House for the Blind, Louisville, KY, 2000.

Ю.А.Круглова, А.Зарин
Санкт-Петербург

К ПРОБЛЕМЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

Совокупность процессов, связанных с модернизацией российского образования, реализуемой в последние годы, оказывает непосредственное влияние на профессиональное образование педагогических кадров в системе высшего профессионального образования. Новые требования к качеству общего образования, сформулированные в федеральных государственных образовательных стандартах, введение профессионального стандарта педагога определяют необходимость внесения изменений в организацию, содержание и технологии подготовки педагогов [1].

Эти изменения предполагают, прежде всего, профессионализацию подготовки педагога на основе компетентностного и деятельностного подходов, которые обеспечивают возможность реализации практико-ориентированной модели образования, в которой «основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность, в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами - профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования» [2].

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения программы должны реализовывать компетентностный подход к ожидаемым результатам высшего образования, что предполагает перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств и важности) на ожидаемые результаты образовательного процесса – формирование компетенций, т.е. способности применять знания, умения и проявлять личностные качества для успешной профессиональной деятельности в сфере образование лиц (детей, подростков и взрослых) с ограни-

ченными возможностями здоровья, реализуемое в условиях различных государственных и негосударственных образовательных, социальных структур и структур здравоохранения в различных институциональных условиях. В обновленном варианте ФГОС ВПО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» также сохранен акцент на компетентностную форму представления результатов освоения программ формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области разных видов деятельности.

Опыт реализации программ бакалавриата и магистратуры доказывает, что в рамках одной программы невозможно подготовить педагога на высоком теоретическом и практическом уровне ко всем видам профессиональной деятельности. В связи с этим следует положительно оценить, что обновленный ФГОС по направлению «44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование» дает возможность включать в качестве результатов освоения ООП бакалариата и магистратуры профессиональные компетенции по тем видам профессиональной деятельности, на которые она ориентирована.

Анализ действующих ФГОС по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» уровня бакалавриата и магистратуры указывает на то, что оба документа не в полной мере учитывают происходящие в сфере общего и профессионального образования изменения. Речь идет, прежде всего, об учете требований профессиональных стандартов педагога к знаниям и умениям, связанным с выполнением конкретных трудовых функций и действий в сфере образования лиц с ОВЗ, при разработке результатов образования по программам бакалавриата и магистратуры.

Проведенный анализ требований ФГОС к результатам образования выпускника бакалавриата и магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на соответствие трудовым функциям и действиям, сформулированным в профессиональных стандартах педагога по обобщенным трудовым функциям, позволил выявить следующие общие проблемы.

Во-первых, профстандарты педагога не отражают специфики профессиональной деятельности педагога–дефектолога, связанной с выполнением конкретных трудовых функций и действий в сфере образования лиц с ОВЗ. В связи с этим, компетенции, сформулированные в ФГОС подготовки бакалавра и магистра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» не перекрывают все трудовые действия, которые обозначены в Профстандартах педагога в отношении конкретных трудовых функций. Преимущественно – это действия, связанные с введением и реализацией ФГОС обучающихся с ОВЗ и адаптированных основных образовательных программ общего образования, а также действия, имеющие конкретные формулировки. Обобщенные формулировки компетенций позволяют объединить в рамках одной компетенции несколько трудовых действий, связанных с разными трудовыми функциями (например, функция обучение, воспитательная деятельность и развивающая деятельность).

Во-вторых, профстандартами педагога оказывается невостребованной часть (примерно 1/3 от общего количества) компетенций, сформулированные в ФГОС подготовки бакалавра и магистра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

В-третьих, трудности соотнесения указанных компетенций с трудовыми функциями и действиями, сформулированными в профессиональных стандартах педагога, являются закономерными, поскольку данные компетенции, в первую очередь, отражают требования к социально-личностным качествам выпускника бакалавриата и магистратуры. Каждая из них в той или иной мере не только отражает требования к предстоящей профессиональной деятельности, но и позволяет ему решать учебные и профессиональные задачи.

В-четвертых, анализ сформулированных компетенций показывает, что они не всегда корректно сформулированы, чрезмерно обобщены либо конкретны, повторяют друг друга, нередко не соотносятся с видом деятельности, формально соотносятся с перечнем требований к знаниям и умениям, которыми выпускник должен овладеть.

Таким образом, ФГОС ВПО подготовки бакалавра и магистра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» нуждается в существенной доработке в части приведения в соответствие формируемых компетенций новым условиям профессиональной деятельности, связанным с существенным изменением нормативно-правовой базы общего образования лиц с ОВЗ.

Компетенции как результаты образования бакалавра по образовательным программам, созданным в соответствии с ФГОС ВПО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» должны быть сформулированы обобщенно, четко, однозначно; отражать основные трудовые функции и действия, обозначенные в профессиональных стандартах педагога и разные институциональные условия их выполнения, а также личностные требования к педагогу-дефектологу, соблюдение которых необходимо для овладения программой бакалавриата и дальнейшей профессиональной деятельности в сфере образования и реабилитации лиц с ОВЗ.

В этом контексте компетенции как результаты образования в магистратуре по образовательным программам, созданным в соответствии с ФГОС ВПО по направлению «Специальное (дефектологическое образование», могут быть сформулированы с учетом следующих соображений:

- ФГОС позволяет создавать ООП педагогической магистратуры, обеспечивающие подготовку педагогов, способных осуществлять профессиональную деятельность в области образования лиц (детей, подростков и взрослых) с ограниченными возможностями здоровья в различных институциональных условиях;

- ФГОС позволяет создавать ООП педагогической магистратуры, обеспечивающие подготовку педагогов, готовых замещать разные должности (учитель-дефектолог, учитель, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-тифлопедагог, учитель-сурдопедагог и др.) в организациях сферы образования, здравоохранения, социальной защиты и др., реализующих образовательные и реабилитационные программы для лиц с ОВЗ.

При разработке уточненных и конкретизированных требований к образовательным результатам выпускника педагогической магистратуры целесообразно учесть предложения проекта «Концепции разработки Федеральных государственных образовательных стандартов 4 поколения» относительно того, что в стандарте следует привести обобщенный перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций. Такой подход рационален, ибо позволяет обозначить самые существенные требования к результатам, которые могут быть достигнуты при изучении любой магистерской программы, и одновременно позволяют вузу самостоятельно формулировать специфические компетенции, которые возможно сформировать в процессе реализации конкретной магистерской программы.

Литература:

1. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект). URL: http://bda-expert.com/2014/01/koncepciya-modernizaciya-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-proekt/?print=1

2. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtm l

А.М. Волков
Санкт-Петербург

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПУТЕШЕСТВИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Образовательные путешествия рассматриваются нами как часть туристско-краеведческой деятельности (ТКД) учащихся с нарушением слуха. ТКД складывается из циклов, не походов, а именно циклов. Главным (циклообразующим) мероприятием цикла может быть не только поход, но и туристско-краеведческая экспедиция или соревнование. Организация работы «внутри» циклов подробно рассматривается в работах А.А. Остапца-Свешникова и С.М. Губаненкова.

Первая часть цикла - подготовка мероприятий: хозяйственная, туристско-краеведческая и физическая. Вторая - собственно мероприятие. Третья часть цикла - подведение итогов мероприятия и отчет перед коллективом: обработка собранного материала, подготовка отчета, проведение отчетного выступления группы перед туристским или учебным коллективом. В условиях ТКД обучающиеся становятся не просто участниками всех частей цикла, но и основными организаторами и исполнителями.

Педагогическая целесообразность образовательных путешествий учащихся с нарушением слуха характеризуется целым рядом аспектов: связь урочной и внеурочной деятельности; активное социальное взаимодействие; укрепление здоровья и формирование психологической устойчивости; расширение коммуникативных возможностей; приобретение навыков адекватного взаимодействия с природной средой и т.д.

Опыт, накопленный туристско-спортивным клубом учащихся и выпускников с нарушением слуха «31 КП» (действующим на базе ГБОУ школы-интерната №31 Невского района Санкт-Петербурга), стал основой для создания проекта образовательных путешествий «Сурдогеография». В основе этого проекта лежит идея привлечения глухих и слабослышащих учащихся к туристско-краеведческой и экспедиционной деятельности, занятиям активными видами

спорта, кроме того, важной составляющей становится развитие Сурдлимпийского движения и обмен опытом в области воспитания и образования учащихся с нарушением слуха в России и за её пределами. В рамках проекта организуются туристско-краеведческие и туристско-спортивные мероприятия не только на базе специальных школ-интернатов, но и в массовых образовательных организациях. Остановимся подробнее на мероприятии, проведённом в весьма экзотическом месте. В марте 2014 года состоялось образовательное путешествие в Индию учащихся с нарушением слуха. В нем приняли участие учащиеся школы-интерната №1 Выборгского района Санкт-Петербурга и школы-интерната №31 Невского района Санкт-Петербурга. Формат мероприятий – туристско-краеведческие экспедиция. Основная нитка маршрута: Санкт-Петербург – Дели – Аджмер – Пушкар – Дели – Харидвар – Ришикешь – Дели – Санкт-Петербург.

Знакомство с Индией началось с обзорной экскурсии по Дели. Включение в ритм этого города происходит молниеносно. Экскурсионная программа была заранее разработана самими участниками. На следующее утро поезд в Аджмер, а затем в Пушкаре. Пушкар встретил юных туристов ярким праздником – Холли (традиционный праздник Весны). Это праздник, когда люди раскрашивают окружающий мир и всех соседей.

Центральным мероприятием путешествия стал визит в школу-интернат для глухих детей в городе Аджмер. Общение, совместная спортивная и творческая деятельность сблизили учащихся из России и Индии. Индийский жестовый язык оказался похож на русский жестовый язык и больших проблем с общением у школьников не возникало.

Администрация Аджмерской школы организовала большую экскурсию, концерт и посещение открытых уроков, а российская делегация организовала обучающие занятия и соревнования по спортивному ориентированию.

Российская группа, кроме знакомства со школой, прошла несколько пешеходных маршрутов по небольшим горным хребтам рядом с Аджмером и Пушкаром, организовала палаточный лагерь в пустыне и познакомилась с особенностями передвижения на верблюдах.

Продолжением путешествия стало посещение города Ришикешь и рафтинг в верховьях Ганга.

По итогам мероприятия участниками был подготовлен отчёт и презентация «Сурдогеография», представленные на городской смотр-конкурс отчётов о походах обучающихся Санкт-Петербурга. Презентация «Сурдогеография» заняла первое место в смотре-конкурсе. Подготовка отчёта и презентации стали завершением туристско-краеведческого цикла, о котором мы говорили выше.

Анализ полученного опыта свидетельствует о том, что школьники с нарушением слуха, включенные в ТКД, готовы на постоянной основе заниматься проектной деятельностью, участвовать в подготовке и реализации образовательных путешествий, делиться опытом и готовить красочные отчёты.

И.А.Рысева, И.В. Королёва
Санкт-Петербург

СУРДОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Современный подход к реабилитации ребенка с нарушением слуха предполагает выявление нарушения слуха в первые дни жизни, диагностику и бинауральное слухопротезирование ребенка в возрасте 2-4 мес., при необходимости проведение кохлеарной имплантации ребенку в возрасте 10-18 мес. (Королева И., Янн П., 2012). При этом всем детям необходимо обеспечить сурдопедагогическую помощь по развитию слуховых, речевых, коммуникативных, когнитивных и других навыков с момента выявления нарушения слуха. Важнейшим условием развития устной речи ребенка с нарушением слуха является создание речевой среды и развитие его слухоречевых навыков на протяжении всего дня, а не только во время занятий с сурдопедагогом. Поэтому особая роль в развитии речевых коммуникативных навыков у ребенка принадлежит его родителям.

Ведущие отечественные сурдопедагоги В.И. Флери Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Ф.А. Рау, Б.Д. Корсунская, Э.И Леонгард придавали большое значение родите-

лям в воспитании глухих и тугоухих детей раннего и дошкольного возраста (Андреева Л.В., 2005; Головчиц Л.А., 2001). Уже в 30-е г.г. проводились курсы, готовились пособия для родителей по развитию моторики, мышления, речевых навыков, в том числе с использованием письменной речи и дактилологии, у глухих и тугоухих детей. В целом, традиционный подход предполагает информирование родителей об особенностях развития и обучения детей с нарушением слуха, обучение родителей проведению целенаправленных коррекционных занятий с ребенком по развитию различных навыков, в том числе и речевых. При этом занятия родителей с ребенком, по сути, являются продолжением занятий с сурдопедагогом и направлены на «закрепление результата». Наиболее значительная роль отводится родителям в методе Э.И. Леонгард, в котором матери нередко заменяют сурдопедагога, особенно в случае удаленности коррекционного учреждения от места проживания ребенка.

Современные слуховые аппараты (СА) и кохлеарные импланты (КИ) позволяют детям с нарушением слуха слышать все звуки и речь, а, значит, потенциально даже у глухих детей появляются возможности развития речи как основного средства общения и познания, посредством слуха и спонтанно. Эти изменения возможностей детей с нарушенным слухом радикально повлияли на изменение подходов к реабилитации детей с нарушением слуха, что привело к переходу от подходов, «центрированных на ребенке», к «семейно-центрированным подходам», в которых объектом педагогического воздействия является семья с ребенком (Королева И.В., Янн П., 2012).

В 2012 году группой экспертов из разных стран были разработаны 10 принципов, которыми руководствуется семейно-центрированное раннее вмешательство для глухих или слабослышащих детей (Moeller M.P. et al., 2013). Согласно этим принципам детям с нарушением слуха должны быть обеспечены ранняя диагностика, слухопротезирование, включение в программу ранней абилитации, психолого-педагогическая поддержка семьи, включающая обучение навыкам общения и развития ребенка, информирование о законодательных основах поддержки и обучения таких детей, эмоциональную поддержку семьи,

признание права родителей выбирать метод абилитации ребенка, помощь в принятии «информированного решения» по различным вопросам, связанным с развитием, воспитанием, обучением ребенка и др. Специалист также регулярно оценивает прогресс развития ребенка, эффективность взаимодействия семьи с ребенком и профессионалами.

Психолого-педагогической поддержке родителей детей школьного возраста с нарушением слуха в литературе уделяется меньше внимания. Как показывает практика, система обучения, действующая в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха, центрирована на работе с учащимися. Усилия сурдопедагога, в основном, направлены на вовлечение родителей в помощь ребенку в освоении школьной программы, что является обычным и в работе с нормально-развивающимися школьниками.

В настоящей работе исследовались содержание и формы работы педагогов дошкольных и школьных образовательных учреждений для детей с нарушением слуха с родителями учащихся, а также потребности родителей в такой поддержке. Для получения этой информации были разработаны анкеты для сурдопедагогов и родителей детей с нарушением слуха. В анкетах содержались вопросы по следующим направлениям:

1. Формы работы с родителями.
2. Содержание работы с родителями.
3. Объем работы с родителями.
4. Эффективность работы с родителями в учреждении.
5. Участие родителей в развитии ребенка с НС.
6. Направления совершенствования работы с родителями в образовательном учреждении.
7. Особенности работы с родителями детей с КИ в образовательном учреждении.

Анкетирование сотрудников коррекционных детских садов г. Санкт-Петербурга выявило, что педагоги уделяют внимание работе с родителями воспитанников. В большинстве групп оформляются стенды для родителей, на ко-

торых размещается не только организационная информация, но и рекомендации для самостоятельных занятий с детьми. Еженедельно родителям учеников даются домашние задания, связанные, как правило, с закреплением речевого материала, с которым дети знакомились в детском саду в течение недели. Несколько раз в неделю педагоги индивидуально консультируют родителей учащихся. При этом внимание уделяется как выполнению домашних заданий, так и приемам общения с ребенком, игровому и повседневному взаимодействию, развитию у него речи, слухового восприятия и когнитивных навыков. Однако 75 % опрошенных специалистов считают организацию работы с родителями в их учреждении недостаточно эффективной. Они считают, что повысить эффективность взаимодействия педагогов с родителями могло бы выделение часов для индивидуальных консультаций родителей, а так же для индивидуальных и групповых занятий педагогов с родителями и детьми, оборудование отдельного помещения для проведения таких занятий.

Анкетирование сурдопедагогов коррекционных школ г. Санкт-Петербурга выявило, что учителя начальных классов школы для слабослышащих детей взаимодействуют с родителями учащихся, и их рекомендации связаны как с выполнением домашних заданий по учебным предметам, так и с развитием коммуникативных навыков и воспитанием ребенка. Родители учащихся, по оценке педагогов, заинтересованы в сотрудничестве, помогают детям выполнять домашние задания, принимают активное участие во внеклассных мероприятиях.

В школе для глухих учащихся взаимодействие учителя с родителями детей осложняется тем, что большинство детей находятся в школе-интернате круглосуточно. Так же все педагоги отмечают сложности работы с глухими родителями детей с нарушением слуха по сравнению со слышащими родителями. Эта группа родителей требует к себе особого подхода, в том числе знания учителем специфических средств общения. Глухие родители не имеют возможности контролировать речь своих детей, зачастую не осознают важности речевого развития ребенка, в таких семьях родители общаются с детьми посредством

жестового языка. В то же время глухие родители предъявляют бóльшие требования к образовательному учреждению, чем слышащие.

Существенно, что результаты анкетирования родителей детей нередко расходились с мнением сурдопедагогов о том, что родителям оказывается достаточная психолого-педагогическая поддержка. Родители отмечали потребность в получении информации и навыков по уходу за слуховыми аппаратами и кохлеарными имплантами, развитию у ребенка слуха, речи, коммуникативных навыков, эмоционально-волевых качеств. Многие родители выражали обеспокоенность, что дети в школах и детских садах не носят СА/КИ на прогулках, а в ряде случаев и во внеурочное время, мало общаются речью.

При анкетировании родителей детей из разных регионов России на базе СПб НИИ ЛОР выявлено, что в разных регионах психолого-педагогическая поддержка детей организована по-разному, но в большинстве случаев родители не удовлетворены ее качеством и объемом. Многие хотели бы получать консультации педагогов по развитию и воспитанию ребенка, обучаться умению взаимодействовать с ним, а так же получать информацию по контролю и уходу за КИ. Сотрудничество со школой обычно ограничивается помощью ребенку в выполнении домашних заданий по школьным предметам, посещению родительских собраний. В некоторых регионах (Анапа, Крым, отдельные пункты Красноярского края и др.) родители отмечают полное отсутствие сурдопедагогической поддержки детей с СА/КИ раннего возраста. Местные сурдопедагоги не готовы следовать программам, разработанным для развития детей раннего и дошкольного возраста с КИ. Многие матери занимаются с детьми самостоятельно, получая рекомендации от специалистов г. Санкт-Петербурга. Группа матерей Красноярского края выступала с инициативой по созданию курсов для обучения родителей детей с КИ. 2 матери детей с КИ раннего возраста (г. Самара, г. Москва) посещают индивидуальные занятия с сурдопедагогом и самостоятельно занимаются развитием коммуникативных навыков у детей на основе рекомендаций специалистов. Обе матери отмечают высокую эффективность сотрудничества с педагогами для слухового и речевого развития их детей. Значи-

тельные проблемы в получении психолого-педагогической помощи испытывают также родители детей с нарушением слуха, обучающихся в массовых садах и школах.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о недостаточности психолого-педагогической поддержки родителей детей с нарушениями слуха, посещающих большую часть коррекционных и общеобразовательных учреждений в РФ и необходимости перехода в них к семейно-центрированным подходам в реабилитации детей с нарушением слуха. Реорганизация уже существующей системы работы с родителями должна осуществляться с учетом интересов и потребностей родителей, а также принципиально иных возможностей развития слухового восприятия и речи с современными СА/КИ. При этом рекомендации педагогов должны быть направлены не только на закрепление у ребенка знаний и умений, усвоенных на занятиях в образовательных учреждениях, но также психологическую поддержку родителей и ребенка, развитие у ребенка слуха и речевых коммуникативных навыков во время ежедневных совместных дел.

Литература:

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика. Учебн для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. - 576 с.

2. Королева И., Янн П. Дети с нарушениями слуха. Книга для родителей, педагогов, врачей / СПб.: КАРО, 2012.- 240 с.

3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 260 с.

4. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье.- М.: Педагогика, 1970.- 192 с.

5. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. - М.:Просвещение,1991. -319 с.

6. Moeller M.P., Carr G., Seaver L., Streadler-Brown A., Holzinger D. Best practice in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: an

international consensus statement/ J. of Deaf Studies and Deaf Education, 2013, v.18, N3, p.429-445.

Б.А.Марат, Т.П.Степанова
Санкт-Петербург

НОРМИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе инклюзивного образования целесообразно рассматривать два основных аспекта: гуманистический, способствующий гармонизации межличностных отношений воспитанников, и общеразвивающий, направленный на решение базовых задач образовательного процесса.

Практика организации работы в изученных нами средних общеобразовательных учреждениях некоторых зарубежных стран позволяет сделать вывод о том, что гуманистическая направленность их деятельности способствует формированию таких личностных качеств как толерантность, взаимопонимание, сопереживание, что способствует формированию конструктивных партнерских отношений между обычно развивающимися детьми и детьми - инвалидами. Опыт двусторонней социализации детей в процессе инклюзивного обучения требует глубокого изучения при внедрении инклюзии в учебно-воспитательных учреждениях России.

Вместе с тем нельзя не отметить и некоторые проблемы, возникающие в практике инклюзивного обучения в европейских общеобразовательных учреждениях. Одна из них - недостаточный учет и реализация принципа адекватности в нормировании деятельности воспитанников. Известно, что нормирование нагрузок во всех социально значимых видах деятельности: бытовой, учебной, трудовой, спортивной, является одним из базовых компонентов организации жизнедеятельности детей- инвалидов. При этом должен соблюдаться фундаментальный научно обоснованный принцип нормирования нагрузок - принцип

адекватности, т.е их соответствия по всем параметрам физическим и психологическим возможностям ребенка.

В европейских школах, опыт которых в организации инклюзивного образования мы изучали, задачи нормирования в процессе теоретических занятий, не находили полноценной дидактической и методической реализации. Значительно лучше задачи нормирования нагрузки, по нашему мнению, решались при проведении совместных спортивных занятий. Это становилось возможным благодаря наличию адаптированных к возможностям детей-инвалидов игровых полей при занятиях футболом, настольным теннисом, модифицированных по характеру препятствий трасс при проведении эстафет, замене стрелкового оружия духовой трубкой при стрельбе и т.п.

Несмотря на теоретическую разработанность проблемы нормирования нагрузки в разных видах деятельности в физиологии и гигиене, принцип адекватности в организации практической деятельности детей инвалидов нередко искажается. Уровень нагрузки может либо необоснованно снижаться в сравнении потенциальными возможностями ребенка, либо наоборот, превышать его возможности в стремлении достичь принципиально недостижимых результатов.

В условиях специального обучения детей- инвалидов нормирование деятельности, соблюдение индивидуальных, адекватных возможностям ребенка, дозированных интеллектуальных и физических нагрузок - задача квалифицированного специалиста-дефектолога. Соблюдение принципа адекватности в нормировании нагрузки детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования является задачей значительно более сложной. Но несоблюдение этого принципа приводит либо к неполному использованию реабилитационного потенциала инвалида, либо к обеспечению реабилитационных действий за счет ресурсов здоровья ребенка, что в конечном итоге, существенно снижает перспективы его социальной адаптации.

В связи со сказанным, при реализации программ инклюзивного образования представляется необходимым на всех этапах подготовки специалистов-

преподавателей, воспитателей, тьютеров уделять особое внимание формированию у них навыков научно обоснованного физиолого-гигиенического индивидуального нормирования деятельности совместно обучающихся детей, здоровых и инвалидов. Следует в каждом конкретном случае дифференцированно рассматривать «возможности организма и личности ребенка», которые интегрально характеризуют его потенциал, в том числе и реабилитационный потенциал. При этом в первую очередь оценке и учету подлежат такие основные факторы, как возраст, уровень развития, уровень и особенности здоровья, в некоторых видах деятельности - половая принадлежность, а также текущее функциональное состояние ребенка.

Таким образом, гуманистический аспект инклюзивного образования, способствующего гармонизации межличностных отношений воспитанников, социальной адаптации и детей с проблемами в развитии и обычно развивающихся детей, определяет привлекательность этой формы обучения. Но решение базовых задач образовательного процесса, которые удовлетворительно решаются в рамках привычного дифференцированного обучения детей-инвалидов и обычно развивающихся детей, в условиях инклюзии сталкивается с множеством методических трудностей, нуждается в квалифицированных кадрах, способных решать эти проблемы, предполагает адекватное материальное обеспечение образовательного процесса и медицинское сопровождение детей-инвалидов. Несоблюдение этих условий может дискредитировать саму идею инклюзии.

Т.С. Чурова
Новая Ладога

НЕУСЛЫШАННАЯ ЖИЗНЬ

В городе Новая Ладога родился, вырос и впоследствии стал одним из самых опытных специалистов в области сурдопедагогики Пётр Станиславович Янковский. По некоторым причинам, о которых будет сказано ниже, известно о нём очень мало. Руководствуясь как краеведческими интересами, так и желанием вернуть из забвения имя педагога – труженика, автор этой статьи берёт на себя смелость собственной оценки собранных здесь фактов, касающихся жизни и деятельности нашего земляка.

Пётр Станиславович Янковский происходил из семьи отставного рядового военно-рабочей роты МПС (Министерство путей сообщения) Станислава Иосифовича Янковского. Отец был поляком, римско-католического исповедания, национальность матери не известна, но она была лютеранской веры [1]. О том, что семья была образованной и интеллигентной, свидетельствуют факты и воспоминания современников Янковских. Старшие братья Петра, так же как и их отец, служили в системе МПС. Один был кондуктором, другой – техником.

В семье Янковских все были музыкально образованы. Внучка Михаила, родного брата Петра, вспоминает о том, что в их доме были различные музыкальные инструменты: скрипка, гитара, виолончель. К ним относились трепетно. В праздники хозяева вместе с друзьями семьи создавали импровизированный оркестр, исполняли различные произведения [2].

Петр родился 25 июня 1875 года и был последним ребёнком в семье. В возрасте 42 лет, за два года до рождения сына, его мать Екатерина Михайловна приняла православие [1]. Пётр был крещён в новоладожском Николаевском соборе [3].

Он учился в здешнем городском училище и в возрасте 18 лет поступил в Санкт-Петербургскую земскую учительскую школу (другое название – учительская семинария), которую успешно закончил в 1896 году. В его свидетель-

стве об окончании по разным предметам было одиннадцать отличных оценок и только три оценки «хорошо» - по пению, финскому языку и ручному труду [4]. Здесь же, в семинарии, в 1896 году заканчивает курс обучения девица Зинаида Николаевна Седнева [5], которая вскоре становится женой Янковского[4]. Три последующих года Пётр Станиславович работает наставником в земской учительской школе [4,5].

Первого сентября 1900 года он поступает на службу в Санкт-Петербургское императорское училище глухонемых Ведомства императрицы Марии кандидатом на должность наставника и ему присваивают чин коллежского секретаря. О способностях Янковского в области сурдопедагогики говорит хотя бы тот факт, что, находясь на службе в императорском училище глухонемых всего лишь три года, в 1903 году он составил «Сборник законов о глухонемых с приложением объяснительного словаря» (под руководством директора училища Петра Дмитриевича Енько) [6]. Могли бы поручить написание такой ответственной работы молодому двадцативосьмилетнему педагогу, не отличись он особенным старанием и результатами? Маловероятно.

Далее кратко приведем сухие факты о служебном и профессиональном росте Янковского. В 1903 году его утверждают в должности наставника и присваивают чин титулярного советника. В 1906 году – чин коллежского асессора, с 1910 – чин надворного советника. В 1911 году ему пожалован Орден Святого Станислава 3 степени. В 1912 году Янковскому предлагают занять должность инспектора народных училищ Рижского учебного округа, но Пётр Станиславович отказывается от этого предложения. В 1914 году он награждается Орденом Святого Станислава 2 степени за выдающиеся отличия. В этом же году его назначают старшим наставником училища глухонемых и производят в коллежские советники [4].

С июня 1916 года Янковский становится инспектором императорского училища глухонемых вопреки правилам. Дело в том, что по уставу училища кандидат на эту должность должен был иметь высшее образование. Но почётный опекун и попечитель училища, шталмейстер двора Его Императорского

Величества князь А. Куракин не видит более достойной и опытной кандидатуры на эту вакансию, чем Янковский. Князь пишет прошение на Высочайшее имя о назначении Петра Станиславовича на должность инспектора «в изъятие правил», при этом в письме перечисляются все достижения кандидата на должность. Приведем некоторые отрывки из прошения князя Куракина:

«Коллежский Советник Янковский состоит на службе в Императорском Училище Глухонемых 16 лет. За время этой службы г. Янковский, благодаря своей энергии, знанию дела и педагогическим способностям, достиг отличных успехов в обучении глухонемых устной речи, принимал участие в разработке вопроса об обучении глухонемых по новому собственному методу, введённому в училище с 1903 года и давшему положительные результаты. Кроме того, под руководством г. Янковского обучаются преподаванию артикуляции кандидаты, готовящиеся к преподавательской деятельности в Училище Глухонемых».

«Кроме прямых обязанностей, г. Янковский исполняет ответственные поручения, а именно: а) им был организован отдел выставки по обучению и воспитанию глухонемых гигиене при съезде по техническому и профессиональному образованию в 1904 году, б) устроена выставка по обучению глухонемых при съезде по народному образованию в 1913 году, в) составлен сборник законов о глухонемых с приложением словаря к нему, г) переведён учебник физики для глухонемых (Фаттер – перевод с немецкого в рукописи), д) участвовал в работах особой подкомиссии по вопросу об улучшении учебно-воспитательного дела в Императорском Училище Глухонемых <...> е) им сделан целый ряд докладов по вопросам обучения глухонемых на съездах <...> ж) при его активном участии получил практическую разработку лабораторный метод обучения глухонемых арифметике и им введён иллюстративный метод при занятиях по русскому языку, з) в целях распространения сведений о глухонемых и о занятиях с ними, Янковским сделан целый ряд сообщений и демонстраций приёмов обучения в педагогических кружках г. Петрограда» [4]. Все заслуги Янковского были учтены и Высочайшее разрешение на назначение по-

лучено. К 1 января 1917 года за усердную службу Янковскому был пожалован Орден Святой Анны 2 степени [4].

Семья Петра Янковского была многодетной. По его формулярному списку на апрель 1916 года числилось семеро детей: Екатерина, Владимир, Николай, Евгения, Нина, Ольга, Борис [4].

В сорокадвухлетнем возрасте, в должности инспектора училища глухонемых, с большим семейством, Пётр Станиславович Янковский встретил Октябрьскую революцию. Судьба поначалу благоволила ему. Он преподавал в высших учебных заведениях, вошедших позже в состав института им. А.И. Герцена (Педагогический институт социального воспитания нормального и дефективного ребёнка (зав. кафедрой сурдопедагогики), Педагогический институт дошкольного образования). В 1918 году Янковский получил звание профессора [7]. Исходя из вышеупомянутого письма князя Куракина, датированного 22 апреля 1916 г., на это время высшего образования у Янковского не было. Значит предполагаемый период окончания института – с 1916 по 1918 гг. В любом случае, восемнадцать лет самоотверженной и плодотворной работы с глухонемыми детьми дали Петру Станиславовичу колоссальный опыт работы и знания, позволившие ему преподавать сурдопедагогику в высших учебных заведениях.

Янковский становится директором училища глухонемых (с 1919 года оно переименовано в Институт глухонемых). Летом 1920 года состоялся I Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью, преступностью и беспризорностью, который был организован Наркомпросом. Большая часть работы съезда была посвящена дефектологии. П.С. Янковский выступил с докладом на тему «Организация обучения глухонемых» [8]. Именно после этого выступления он попал в «немилость» у Н.К. Крупской, которой в его тексте не понравился термин «морально-дефективный». Докладчик употребил его в отношении определённой части глухонемых детей, требующих отделения от основной массы в специальные учебные заведения. Вот как комментируют последствия этой ситуации авторы «Истории сурдопедагогики» Басова А. Г. и Егоров С. Ф.: *«Позже, накануне II съезда СПОН*

Н. К. Крупская опубликовала в журнале «На путях к новой школе» свою работу «К вопросу о морально-дефективных детях», где выступила с острой критикой термина «морально-дефективный»: «Позорный термин «морально-дефективный», развязывающий руки бессовестной и бессознательной части педагогов, должен быть изгнан из употребления…» [9].

Трудно себе представить, что сурдопедагог с 20-летним стажем работы и с самыми лучшими рекомендациями почётного попечителя училища глухонемых мог в одночасье стать представителем «бессовестной и бессознательной части педагогов». Если тщательно проанализировать вышеупомянутый доклад Янковского, в нём не найдётся ничего, противоречащего педагогическим принципам. Употребляя общепринятый в то время термин «морально-дефективный», профессор Янковский, вероятно, имел в виду всего лишь дифференцированный подход к глухонемым детям, которые, так же как и обычные дети, делились по разным степеням способностей и природных данных. Были среди них и умственно отсталые. Но это были первые годы Советской власти. Н.К. Крупская была у руля образования, она должна была вносить новизну в образовательный процесс пролетарского государства. Пострадал в своё время от её критики и сам А.С. Макаренко. Возможно, критика Н.К. Крупской послужила первой причиной того, что имя Петра Станиславовича Янковского впоследствии было почти полностью вычеркнуто из истории Санкт-Петербургской сурдопедагогики. Но была и вторая причина.

Училище с 1817 года располагалось в особняке на углу ул. Гороховой, 18 и набережной Мойки. Сейчас это 20-й корпус РГПУ им. А.И. Герцена. В этом же здании находилась училищная домовая церковь во имя Петра и Павла. Воспитанники училища посещали богослужения и имели возможность понимать его благодаря тому, что служащие здесь священники владели жестовым языком [10]. Утварью церковь была достаточно богата благодаря покровительству вдовствующей императрицы Марии Фёдоровны.

В начале 1922 года вышел декрет ВЦИК об изъятии церковных ценностей. Органами ГПУ в Петрограде было сфабриковано дело о сопротивлении

изъятию (т.н. «дело митрополита Вениамина»). Среди обвиняемых оказались и служащие Института глухонемых, в их числе директор Янковский и его жена и педагог З.Н. Янковская. Суть дела такова: директор института Янковский из-за тяжелых материальных условий, в которых был институт, предложил церковные ценности реализовать в пользу института, потому что 198 детей буквально голодали, выбирали из помоек и выгребных ям картофель и другие отбросы и ели. Решение было принято на общем собрании до выхода декрета, серебряные ризы с икон были сняты, но реализовать их не успели. На суде Янковский заявил, что никакого хищения не было и не могло быть, потому что действовали совершенно открыто. Об изъятии знали все служащие и преподавательский персонал [11].

В результате судебного процесса дело в отношении З.Н. Янковской было прекращено в связи с её тяжёлым физическим состояниям [12]. По первому решению суда от 05.07.1922 г. Пётр Станиславович был приговорён к трем годам заключения со строгой изоляцией [13]. Вероятно, приговор в отношении Янковского был пересмотрен после кассационной жалобы, т.к. менее чем через год Пётр Станиславович вернулся в Петроград, надеясь на продолжение службы в институте. Но в дело вмешался «шеф» института глухонемых – коллектив центральной государственной фабрики производства одежды им. Володарского: «*На заседании бюро коллектива 31 января 1923 г. сообщалось, что бывший директор училища, Янковский, осужденный за "сокрытие церковных ценностей при церкви института глухонемых", вернулся в институт и "ведет усиленную агитацию о его приеме обратно на должность директора"<…> . Бюро коллектива постановило немедленно выселить Янковского и его дочь из служебной квартиры на Гороховой,18 <…>* [10].

Больше сведений о жизни и деятельности П.С. Янковского после заключения найти не удалось. Сам по себе факт судимости профессора, по всей вероятности, и явился второй причиной забвения.

Родственники П.С. Янковского, потомки его родных братьев жили в Новой Ладоге. Мы не знаем, общались ли они между собой в 20-ые годы, имеет ли

прямое или косвенное отношение П.С. Янковский к факту открытия в Новой Ладоге в начале 30-ых годов школы для глухонемых детей [14]. Это ещё предстоит выяснить. На сегодняшний день главное – восстановить память о профессоре, который всю свою жизнь положил на поддержание и развитие сурдопедагогики.

Источники и литература:

1. ЦГИА СПб: Ф.19, Оп. 124, Д. 220. Метрическая книга новоладожского Николаевского Собора за 1973 год.
2. Шелешнева С.В. Где последний приют // Волховские огни.- 1991.- 13 марта.
3. ЦГИА СПб: Ф. 19, Оп. 124, Д. 235. Метрическая книга новоладожского Николаевского Собора за 1875 год.
4. ЦГИА СПб: Ф. 316, Оп. 1, Д. 3374. Дело об определении на должность наставника сына Мещанина Петра Янковского.
5. Двадцатипятилетие С.-Петербургской земской учительской школы с 1872 по 1897 гг. / Петербургская земская учительская школа. - СПб.: типография Е.А. Евдокимова, 1897.
6. Янковский П.С. Сборник законов о глухонемых с приложением объяснительного словаря / Под ред. П.Д. Енько. – СПб., 1903.
7. Профессора Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена в XX веке. – СПб: Изд. РГПУ им. А.И.Герцена, 2000.
8. Детская дефективность, преступность и беспризорность: По материалам I Всероссийского съезда 24/VI – 2/VII 1920 г. / Редакция бюро медико-педагогической консультации Наркомпроса. – М.: Госиздат, 1920.
9. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1984.
10. Заварицкий Д.А. Храм Святых Апостолов Петра и Павла при Российском Государственном Педагогическом Университете им. А.И. Герцена: Сборник материалов - СПб.: Православный центр глухих "Слово", 2006
11. “Дело” митрополита Вениамина (Петроград, 1922 г.). - М.: Студия «ТРИТЭ»: Рос. архив, 1991.

12. Архив УФСБ РФ по Санкт-Петербургу и Ленинградской обл. Д.П. – 89305 (ссылка в Интернете - http://kuz3.pstbi.ru/bin/nkws.exe/no_dbpath/ans/nm/?HYZ9EJxGHoxITYZCF2JMTdG6XbuTfOeici4ecCwUVuWhc8WYc00Be8eieu0ZceqU**)
13. Архив УФСБ СПб ЛО, П – 36314, копия приговора по делу № 1287 от 6.07.1922 (ссылка в Интернете - http://www.petergen.com/bovkalo/mar/rusya.html)
14. Специальное (коррекционное) образование Ленинградской области на службе отечественной сурдопедагогики. Сборник статей к 70-летию Государственного образовательного учреждения «Сясьстройская специальная (коррекционная) школа-интернат I вида» / составители В.М. Солдатов, Т.А. Пенина. – СПб, 2004.

М.И. Погорелова, Г.Н. Пенин
Санкт-Петербург

НОВАТОРСКИЕ ПОДХОДЫ РОССИЙСКИХ СУРДОПЕДАГОГОВ XIX СТОЛЕТИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕМЕСЛЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

Для понимания и исследования совреемнного состояния проблемы профессионально-трудовой подготовки неслышащих, для поиска путей ее решения полезно обратиться к истокам идеи трудового обучения воспитанников в прошлом, в период 70 - 90 г.г. XIX века.

Интенсивное развитие промышленного производства в XIX веке способствовало росту уровня общеобразовательной и трудовой подготовки учащихся общеобразовательных учреждений, в том числе и специальных училищ для глухих детей, обоснованию идеи трудового и профессионального обучения в научных трудах по педагогике.

В работах сурдопедагогов XIX века вопросы трудового и профессионального обучения глухих рассматривались в следующих аспектах: обоснования и внедрения специальных систем обучения труду; формирования у

неслышащих общетрудовых, общепроизводственных и профессиональных умений, двигательных навыков; применения воспитанниками общетеоретических знаний в процессе выполнения трудовых действий; развития технического мышления школьников, выбора ими перспективной специальности.

Воспитание и обучение глухих детей в условиях специальных учреждений потребовало своего теоретического обоснования. Возникли задачи определить содержание обучения (учебные планы, программы, учебники), принципы организации педагогического процесса и обучения неслышащих основам научных знаний и подготовки их к различным видам труда.

К концу XIX века в России были открыты около 20 училищ для неслышащих, и несмотря на различия в процессе формирования и развития училищ для глухих в деятельности этих учреждений было много общего. Прежде всего, сходство училищ с момента их основания заключалось в том, что все они были не только общеобразовательными, но и ремесленными учебными заведениями.

Соотношение времени, отводимого на общее образование и ремесленную подготовку, являлось показателем направленности училища. Эта направленность нередко выражалась в усилении ремесленной подготовки учащихся за счет сокращения времени, отводимого на изучение общеобразовательных предметов. Направленность деятельности училищ для глухих детей России нашла отражение и закрепление в научно-методических трудах отечественных сурдопедагогов (начиная с середины XIX в.), как стремление вооружить учащихся разнообразными общеобразовательными знаниями, практическими умениями и навыками.

В российских училищах глухих реализовывались разнообразные виды ремесленной подготовки как в области “промышленной специализации” (столяры, слесари, портные, печатники), так и в области сельского хозяйства (цветоводы, огородники, пчеловоды). Кроме того, неслышащих обучали и прикладному искусству — резьбе по дереву, вышиванию, прикладному

рисованию.К концу XIX века ремесленно-трудовая подготовка в специальных училищах России достигла полного своего расцвета и воспитанники к моменту окончания училища овладевали профессионально-трудовыми навыками в области того или иного ремесла на уровне мастера или подмастерья.

В связи с успехами глухих в освоении ремесел Е. В. Членов в своем труде “Глухонемые и их обучение в Западной Европе и России” констатировал: “Помимо научного образования, большинство наших учебных заведений, выпуская питомца, дает ему в руки ремесло. Программа ремесел весьма обширна и разнообразна, достигаемые успехи весьма значительны, особенно в некоторых производствах. У некоторых из учеников ремесло граничит с искусством..., чисто - художественные влечения и дарования не чужды этих тружеников”.

В ходе совершенствования обучения глухих в училищах ярко проявилась тенденция к включению в учебные планы начальных курсов физики, естествознания, географии и других предметов. Наряду с этим углубленная профессионально-ремесленная подготовка глухих способствовала появлению таких предметов, как черчение, общеполезные сведения, ручной труд, лепка.

Расширение профилей труда, совершенствование ремесленной подготовки глухих проходило в непосредственной связи с повышением общеобразовательного уровня воспитанников. Количество учебных предметов и объем изучаемого материала в Санкт-Петербургском училище глухонемых, а также в открытых в первой половине XIX в. (в Романове, Варшаве, Москве, Одессе) училищах, были заимствованы из учебных планов и программ уездных, городских и приходских училищ. По мере изменения учебных планов в учреждениях для слышащих подвергались пересмотру и учебные планы специальных училищ для глухих детей.

Характерной особенностью российских училищ глухих был дифференцированный подход к ремесленно-трудовой подготовке воспитанников, учет их индивидуальных особенностей и возможностей.

Училища для глухих детей, открытые в России в XIX веке, формировались

как специфически русский тип учебно-воспитательных учреждений - интернатов. Организация и содержание учебно-воспитательного процесса в них в значительной степени были перенесены из воспитательных домов и приютов - учреждений, которых не существовало в странах Западной Европы. Училища глухих России, как свидетельствуют их уставы, представляли собой учебно-воспитательные заведения общеобразовательного и профессионально-ремесленного характера. Даже деление воспитанников по их классовой принадлежности на “простых” и “благородных” не освобождало последних от ремесленно-трудовой деятельности. При этом задачи провинциальных учреждений для глухих не отличались от задач ведущих училищ (Санкт-Петербургского и Московского). Все они стремились в своей деятельности по мере возможности осуществить умственное образование, нравственное воспитание и ремесленно-трудовую подготовку учащихся.

В Уставе Санкт-Петербургского училища 1865г. обучение воспитанников труду рассматривалось как одна из составных частей воспитания и обучения глухих: “Училище обязано развить воспитанников умственно и нравственно и, кроме того, обучить техническим знаниям”. В соответствии с этим Уставом обучение ремеслам стало обязательным для всех обучающихся.

Таким образом, наше обращение к богатому историко-педагогическому наследию лишний раз доказывает важность и необходимость трудовой подготовки неслышащих. Традиции и опыт прошлого необходимо,на наш взгляд, тщательно изучать, развивать идеи, подходы отечественных сурдопедагогов в современных условиях в целях социально-трудовой адаптации и интеграции лиц с нарушением слуха.

Е.З. Яхнина
Москва

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В ПРИМЕРНОЙ АООП НОО ДЛЯ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В соответствии с требованиями ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ в настоящее время разрабатывается дифференцированный проект АООП НОО для глухих детей, включающий четыре варианта адаптированных основных образовательных программ.

Вариант 1.1 АООП НОО предназначен для образования глухих детей (со слуховыми аппаратами или имплантами, которые достигают к моменту поступления в школу уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со слышащими сверстниками: понимают обращённую к ним устную речь; их собственная речь достаточно внятная, т.е. понятна для окружающих. Данный вариант предполагает, что глухой 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 процессе обучения обязательно реализуется Программа коррекционной работы, направленная, в том числе, на обеспечение слухоречевого развития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении АООП.

Вариант 1.2 предназначен для образования глухих детей, которые не достигают к моменту поступления в школу уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме, и не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению НОО в условиях, учитывающих их общие и особые образовательные потребности, связанные, в том числе, с овладением словесной речью (в устной и письменной формах), жизненными компетенциями. Данный вариант предполагает, что глухой обучающийся получает образование, сопоставимое по конечным достижениям, с образованием слышащих сверстников в пролонгированные сроки: пять лет (1 -

5 классы) - для детей, получивших дошкольное образование; шесть лет (1 - 6 классы) - для детей, не получивших дошкольное образование, способствующее освоению НОО на основе АООП. Достижение планируемых результатов возможно только при обеспечении коррекционно – развивающей направленности всего образовательного процесса, в том числе организацию специально педагогически созданной слухоречевой среды, особое структурирование содержания обучения на основе усиления внимания к целенаправленному развитию словесной речи, формированию жизненной компетенции, применение как общих, так и специальных методов и приемов обучения, а также обязательное включение специальных занятий коррекционно-развивающего направления, в том числе индивидуальных занятий «Развитие речевого слуха и произносительной стороны речи», фронтальных занятий – «Музыкально – ритмические занятия», «Развитие слухового восприятия и техника речи».

Вариант 1.3 предназначен для образования глухих обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые получают образование, по содержанию и итоговым достижениям не соотносимое к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных первичных нарушений развития; обучение осуществляется в пролонгированные сроки (1 - 6 классы). В процессе образования этих детей особое внимание уделяется формированию жизненной компетенции обучающихся на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширения повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся в доступных для них пределах, в том числе со слышащими детьми и взрослыми, поэтапное формирование разных видов речевой деятельности. Коррекционно – развивающее направление включает виды коррекционно –развивающих занятий, аналогичные варианту 1.2 при проектировании их содержания, организации и методики обучения с учетом особенностей данной категории обучающихся.

Вариант 1.4 разработан для глухих обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми) или тяжелыми множественными нарушениями развития, которые в пролонгированные сроки получают образование, соответствующее их возможностям и особым образовательным потребностям, и понятно, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья. Предполагается планомерное введение обучающегося в более сложную социальную среду, дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов детей с глухими и нормально слышащими детьми, а также взрослыми. Обязательной является специальная организация среды для реализации особых образовательных потребностей обучающегося, развитие его жизненной компетенции в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других), проведение специальных (коррекционных) фронтальных и индивидуальных занятий – «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи», « Музыкально – ритмические занятия» и…

Подчеркнем, что коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО; на нее отводится не менее 5 часов в неделю.

Коррекционно –развивающая работа, связанная с развитием наршуенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у обучающихся осуществляется в ходе всего образовательно –коррекционного процесса (на уроках и занятиях, во внеурочное время) в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды при постоянном пользовании детьми различными средствами электроакустической коррекции, определенными совместно с врачами – сурдологами с учетом их состояния слуха, слухоречевого развития, индивидуальных особенностей. Обязательным

является проведение специальных (коррекционных) занятий, направленных на развитие воспряятия и воспроизведение устной речи.

Для детей, обучающихся в условиях инклюзивного образования (вариант1.1), предусматривается проведение специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на наиболее полноценное слухоречевое развитие, что имеет важное значение для преодоления коммуникативных трудностей, расширения и активизации общения со слышащими детьми взрослыми в учебной и внеурочной деятельности, наиболее полноценного освоения АООП НОО.

Для глухих обучающихся по варианту 1.2 АООП НОО предусмотрен единый блок специальных (коррекционных) занятий: индивидуальные занятия «Развитие речевого слуха и произносительной стороны речи», которые направлены на формирование речевого слуха; создание на базе развивающегося речевого слуха принципиально новой слухозрительной основы восприятия устной речи, а также формирование достаточно внятной, членораздельной речи, приближающейся по звучанию к устной речи слышащих и нормально говорящих людей, формирование самоконтроля произносительной стороны речи. Дети овладевают использованием естественных невербальных средств коммуникации (соответствующее выражение лица, позу, пластику) в речевом общении, что существенно облегчает понимание их речи. На индивидуальных занятиях обеспечивается активизация навыков устной коммуникации, речевого поведения. Обучение строится при реализации индивидуально - дифференцированного подхода (Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., 2001, 2011, Кузьмичева Е.П., Шевцова О.В., Яхнина Е.З., 2013). Коррекционный курс «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия) направлен на эстетическое воспитание глухих обучающихся, развитие у них эмоционально – волевой и познавательной сферы, творческих возможностей, обогащение общего и речевого развития, расширение кругозора (Яхнина Е.З.,2003). Обучение базируется на развитии восприятия музыки (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) в исполнении учителя и в аудиозаписи:

ее характера и доступных средств музыкальной выразительности. Важное значение придается формированию правильных, координированных, выразительных и ритмичных движений под музыку (основных, элементарных гимнастических и танцевальных), умений выполнять построения и перестроения, исполнять под музыку несложные композиции народных, бальных и современных танцев, импровизировать движения под музыку. На музыкально – ритмических занятиях у глухих детей развиваются также навыки декламации песен под музыку в ансамбле при точном воспроизведении в эмоциональной и достаточно внятной речи, реализуя произносительные возможности, темпоритмической организации мелодии, характера звуковедения, динамических оттенков, формируются умения эмоционально, выразительно и ритмично исполнять музыкальные пьесы на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле под аккомпанемент учителя. На занятиях ведется работа по закреплению произносительных умений при использовании фонетической ритмики и музыки. Коррекционный курс «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия) включает три направления работы, связанные с развитием слухового восприятия речи и неречевых звучаний, развитием произносительной стороны речи обучающихся (Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., 2011). На занятиях осуществляется развитие слухового восприятия звучаний элементарных музыкальных инструментов (игрушек) - барабана, дудки, гармошки, свистка и др. Возможности слухового восприятия звучаний элементарных музыкальных инструментов (игрушек) - количества звуков, продолжительности их звучания, характера звуковедения, темпа, громкости, ритмов, высоты звука, используются в работе над просодическими компонентами речи (темпом, ритмом, паузацией, словесным и фразовым ударениями, мелодикой речи). На занятиях осуществляется развитие слухозрительного и слухового восприятия устной речи, достаточно внятного и естественного воспроизведения речевого материала (при реализации каждым обучающимся произносительных возможностей). Важное значение придается развитию слухового восприятия

неречевых звучаний окружающего мира

В варианте 1.3 АООП НОО коррекционно–развивающая работа, связанная с развитием слухового восприятия и произносительной стороны речи обучающихся осуществляется на занятиях, совпадающих по названию с представленными в варианте 1.2, однако содержание обучения существенно отличается, разрабатывается с учетом особенностей и возможностей данной кателгории обучающихся. Индивидуальные занятия «Развитие речевого слуха и произносительной стороны речи» направлены на формирование речевого слуха; создание на этой базе качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи, формирование достаточно внятной речи, по – возможности, членораздельной, приближающейся по звучанию к естественной речи слышащих и нормально говорящих людей. Обучающиеся овладевают элементарными навыками самоконтроля произношения, учатся использовать в речевом общении естественные невербальные средства коммуникации. Коррекционный курс «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия) направлен на эстетическое воспитание данной категории обучающихся, расширение их кругозора, коррекцию и развитие эмоционально –волевой и познавательной сферы, формирование умений принимать участие в коллективных формах деятельности, связанных с музыкой. Важное значение придается развитию восприятия музыки (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) в исполнении учителя и в аудиозаписи: различению и опознаванию элементарных музыкальных структур, характера музыки, простых по форме музыкальных пьес. В процессе обучения музыкально –ритмическим движениям у детей формируется умения начинать и заканчивать движения в соответствии со звучанием музыки, выполнять под музыку отдельные несложные движения (основные, элементарные гимнастические и танцевальные) правильно, выразительно и, по – возможности, ритмично, исполнять их простые композиции. У детей развиваются умения достаточно эмоционально декламировать под музыку в ансамбле несложные детские песни (доступные их пониманию, с простым ритмическим рисунком, в умеренном

темпе), опираясь на исполнение песни и дирижирование учителя, воспроизводить текст песни достаточно внятно, реализуя произносительные возможности, соблюдая ритмическую структуру мелодии. У детей формируются также умения эмоционально и выразительно исполнять на музыкальных инструментах в ансамбле элементарный ритмический аккомпанемент к музыкальной пьесе, исполняемой учителем на фортепьяно. На занятиях ведется работа по закреплению произносительных умений при широком использовании фонетической ритмики и музыки. Коррекционный курс «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия) направлен, прежде всего, на развитие базовых способностей слухового восприятия при прослушивании звучаний элементарных музыкальных инструментов / игрушек (барабана, дудки, гармошки, свистка и других). Возможности слухового восприятия звучаний музыкальных инструментов (игрушек) используются в работе над просодическими компонентами речи обучающихся (ее темпом, ритмом, паузацией, словесным и фразовым ударениями, мелодикой речи). На данных занятиях у детей закрепляются сформированные на индивидуальных занятиях умения слухозрительного и слухового восприятия устной речи, воспроизведения ее звуковой и ритмико – интонационной структуры речи. Важное значение придается развитию слухового восприятия неречевых звучаний окружающего мира.

Вариант 1.4 АООП НОО разработан для глухих обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). В учебный поан включены обязательные занятия - «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи», «Музыкально –ритмические занятия». Содержание специального (коррекционного курса) «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия) включает формирование условной двигательной реакции на неречевые и речевые стимулы разной частоты и интенсивности; развитие слухового восприятия звучаний музыкальных инструментов/ игрушек (с учетом возможностей обучающихся), неречевых звучаний окружающего мира: социально значимых

бытовых и городских шумов; звучаний в природе и др.; развитие слухозрительного и слухового восприятия простых фраз, слов и словосочетаний, обучение произношению (с учетом возможностей обучающихся). Специальный (коррекционный) курс «Музыкально-ритмические занятия» направлен на приобщение детей к элементарной деятельности, связанной с музыкой, формирование интереса к слушанию музыки, выполнению движений под музыку, декламации простых детских песен под музыку, игре на музыкальных инструментах. В процессе обучения решаются задачи развития слухового восприятия обучающихся, коррекции и развития их двигательной и эмоционально – волевой сфер, психических функций, произносительной стороны речи. У детей формируются умения выполнять задание, по подражанию, по инструкции учителя и самостоятельно, действовать вместе с другими детьми, адекватно вести себя в коллективе сверстников.

Таким образом, специальная (коррекционная) работа, связанная с развитием нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи, является обязательным направлением в системе образования всех категорий глухих обучающихся, осуществляется с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей.

Е.В. Кулакова, М.Л. Любимов, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина
Москва

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ООП ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Требования к условиям реализации основной образовательной программы характеризуют, прежде всего, кадровые, финансовые и материально-технические условия реализации основной образовательной программы.

В условиях инклюзивного образования общая численность класса не должна превышать 25 обучающихся, из них один или два с нарушенным слухом, остальные – нормально слышащие здоровые сверстники.

В образовательной организации создается образовательная среда как совокупность условий, обеспечивающих достижение целей среднего (полного) общего образования, его высокое качество, доступность и открытость для обучающихся с нарушенным слухом и их родителей (законных представителей) и всего общества, воспитание и социализацию обучающихся. Образовательные условия гарантируют сохранение и укрепление физического, психологического здоровья и социального благополучия обучающихся, преемственность с основным общим образованием, соответствие специфике образовательного процесса на ступени среднего (полного) общего образования, учет возрастных и психофизических особенностей обучающихся с нарушенным слухом.

Условия реализации основной образовательной программы обеспечивают для участников образовательного процесса возможность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной или адаптированной основной образовательной программы в соответствии с учебными планами и планами внеурочной деятельности обучающихся с нарушенным слухом, а также развитие личности, включая формирование и удовлетворение социально значимых интересов и потребностей, самореализацию обучающихся через организацию урочной и внеурочной деятельности (в том числе коррекционно-развивающих занятий), социальной практики, общественно полезной деятельности, через систему творческих, научных и трудовых объединений, кружков, клубов, секций, студий на основе взаимодействия с другими организациями, осуществляющими образовательный процесс (в том числе с образовательными организациями, осуществляющими образование детей с нарушениями слуха), а также организациями культуры, спорта, здравоохранения, социальной защиты, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Важное значение придается созданию образовательных условий, способствующих осознанному выбору обучающимися будущей профессии, дальней-

шему успешному образованию и профессиональной деятельности на основе принятия собственных возможностей и ограничений жизнедеятельности (с учетом нарушения слуха); формированию у обучающихся с нарушенным слухом готовности к включению в социальные и межличностные отношения с взрослыми и сверстниками, в том числе на основе устной коммуникации, а также коммуникации на основе жестовой речи с лицами, имеющими нарушения слуха; выбору и использованию компенсирующих нарушение слуха техник и средств в соответствие с жизненной и коммуникативной ситуацией (организация рабочего места/ жизненного пространства с учетом возможностей слухозрительного восприятия речи окружающих, использование слуховых аппаратов/кохлеарных имплантов, использование справочных материалов и электронных ресурсов и др.); выполнению исследовательских проектов обучающимися с нарушенным слухом в условиях психолого-педагогического сопровождения и кооперации со сверстниками; участию обучающихся в процессах преобразования социальной среды, разработки и реализации социальных проектов и программ. В образовательном процессе широко используются современные образовательные и ассистивные технологии,

Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы включают укомплектованность образовательного учреждения работниками (учителями, ведущими общеобразовательные предметы, учителем – сурдопедагогом, педагогом –психологом, социальным педагогом и др.), осуществляющими обучение и психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающегося с нарушенным слухом. Обязательным требованием является прохождение специалистами, не имеющими высшего профильного специального (дефектологического) образования, профессиональной переподготовки (повышения квалификации) в области инклюзивного образования, подтвержденной сертификатом установленного образца.

Отметим, что коррекционная помощь учителя – сурдопедагога может быть оказана как в общеобразовательной школе, так и специальной (коррекционной) общеобразовательной школе для детей с нарушением слуха, а

также в другой организации системы образования/здравоохранения/социальной защиты, где есть специалисты необходимого профиля (центры реабилитации слуха, центры кохлеарной имплантации, сурдологопедические кабинеты и др.) в условиях сетевого взаимодействия данных организаций

В психолого – педагогическом сопровождении обучающегося с нарушенным слухом может участвовать переводчик русского жестового языка, который не является штатным работником образовательной организации, привлекается по желанию родителей/школьников с нарушенным слухом, в том числе и в рамках сетевого взаимодействия с организациями образования и социальной защиты. Переводчик русского жестового языка имеет высшее профильное образование, подтверждает свою квалификацию постоянной аттестацией.

Медицинский работник образовательной организации, как и другие специалисты, участвующие в психолого- педагогическом сопровождении, должен владеть навыками коммуникации с ребенком, имеющим нарушение слуха, понимать особенности данной категории детей.

Финансовое обеспечение реализации основной образовательной программы основного общего образования бюджетного и (или) автономного учреждения осуществляется исходя из расходных обязательств на основе задания учредителя по оказанию государственных (муниципальных) образовательных услуг в соответствии с требованиями Стандарта. Финансово-экономическое обеспечение образования лиц с ОВЗ опирается на п.2 ст. 99 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Материально-технические условия реализации основной образовательной программы основного среднего (полного) образования включают инфраструктуру и параметры информационно-образовательной среды. Материально-техническое обеспечение процесса обучения ребенка с наршуенным слухом обязательно предусматривает создание особой доступной среды, организацию рабочего места обучающегося в классе и временного режима обучения.

Психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать организа-

цию комплексного сопровождения обучающихся с нарушенным слухом: преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к ступени основного общего образования; дифференциацию и индивидуализацию обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся с нарушенным слухом и учет их особых образовательных потребностей; адаптацию учебного материала, предлагаемого обучающемуся с нарушенным слуха; учет индивидуальных особенностей общего и речевого развития данной категории обучающихся; обеспечение психолого-педагогических условий реализации и развития их личностного потенциала.

Информационно-методические условия реализации основной образовательной программы общего образования должны обеспечиваться современной информационно-образовательной средой, в том числе предусматривать информационно-методическую поддержку, включая сетевую, процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлечённых в процесс инклюзивного образования. Специалистам и родителям обеспечивается возможность обратиться к информационным ресурсам в сфере инклюзивного образования, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получить индивидуальную консультацию квалифицированных профильных специалистов. Также предусматривается организация регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей, включая сетевые ресурсы и технологии.

РАЗДЕЛ II. СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРРИТОРИИ ДЕТСТВА РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Г.Н. Пенин, Л.В. Кораблева
Санкт-Петербург

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Жизненное самоопределение учащихся с нарушением слуха, их социальная адаптация и интеграция в разных сферах трудовой и культурной жизни общества неразрывно связана с получением образования и выбором профессиональной деятельности, что позволяет добиться высокого уровня развития личности слабослышащего или глухого и включить его в экономическую, общественную и культурную жизнь общества. Жизнь в условиях рыночной экономики предъявляет к выпускникам с нарушением слуха очень жесткие требования. Это касается их общеобразовательной и профессиональной подготовки, умения адаптироваться к условиям производства. В этих условиях резко возрастает роль педагога специального коррекционного учреждения, его педагогических умений, желания помочь ученику с нарушением слуха найти свое место в жизни.

В исследованиях А.П. Гозовой, А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова, М.И. Никитиной, Г.Н. Пенина рассматриваются многие аспекты профессионального определения школьников с нарушением слуха. Ученые отмечают, что трудовое воспитание и профессионально-трудовое обучение учащихся в специальной школе

занимают одно из важных мест в формировании всесторонне развитой личности.

Результаты многолетних исследований Г.Н. Пенина показывают, что выпускники специальных школ чувствуют себя неуверенно перед будущей самостоятельной жизнью и профессиональной деятельностью. Оценка учащимися с нарушением слуха жизненных перспектив напрямую связана с уровнем образования и трудовой подготовкой. Профессиональная ориентация остается важным направлением в работе педагогов в школе для детей с нарушением слуха как в образовательном процессе, так и во внеурочное время.

Основные задачи данного направления работы: ознакомление учащихся с разными областями труда и профессиями; формирование представлений о труде взрослых и о производстве; расширение кругозора во всех областях жизнедеятельности общества. Интересный опыт в подготовке учащихся к выбору профессии накоплен в школах I и II вида Санкт-Петербурга. Изучение данного опыта позволяет выделить основные направления профессионального развития и становления личности ученика при подготовке к дальнейшей трудовой деятельности или обучению в средних и высших учебных заведениях: совершенствование учебно-воспитательного процесса; дифференцированное обучение и индивидуальное коррекционно-педагогическое сопровождение учащихся; организация психологической службы помощи, постоянная, целенаправленная деятельность школы по профориентации учащихся с учетом их интересов, возможностей и потребностей региона в тех или иных специалистах; комплексность и коррекционно-развивающая направленность, взаимосвязь образовательного и воспитательного процессов.

Одним из направлений работы является совершенствование учебно-воспитательного процесса: системы трудового воспитания и профессиональной ориентации во внеурочное время. Уже в начальной школе учащиеся на уроках и во внеурочной деятельности знакомятся с профессиями родителей и близких людей. Их знания расширяются и обогащаются в ходе учебной деятельности, на экскурсиях, в играх, на внеклассных занятиях чтением, ИЗО, при знакомстве

с разными профессиями. Постепенно школьники приобретают представления об организации и содержании труда в разных профессиональных областях, у них формируются знания о предприятиях, учебных заведениях нашего города.

В основной школе продолжается знакомство с профессиями и трудовыми процессами в учебных мастерских, так как важную роль в трудовом воспитании и профессиональной ориентации занимает практическая подготовка учащихся к трудовой деятельности. Во внеклассных трудовых делах развиваются трудовые умения, навыки и привычки, необходимые для профессионального образования и творческого труда. Особое место занимают уроки трудового обучения, общешкольные трудовые дела, а также технические кружки, производственные экскурсии, встречи с выпускниками школы и т. п. Через перечисленные формы обучения и воспитания учащиеся знакомятся с профессиями, видами труда, инструментами и материалами, орудиями и результатами труда, различными производствами и их техническим оснащением.

Важное место в трудовом воспитании и профессионально-трудовом обучении в старшей школе занимает теоретическая подготовка учащихся, вооружение их общеобразовательными, общетрудовыми, художественными знаниями на уроках математики, информатики, физики, химии, биологии и др., при использовании компьютерных технологий и в творческих объединениях по интересам (художественный дизайн, тематические деловые игры, оформительская работа в школе и т. д.).

В современных условиях на первое место ставится значение своевременной информированности учащихся. С целью обеспечения разной информацией при подготовке рефератов в школах открыты компьютерные классы. Учащиеся средних классов овладевают правилами работы на компьютере, а ученики старших классов готовят рефераты, доклады по теоретическим вопросам трудового обучения, подбирают интересные материалы для стендов; организуются выставки-презентации. В старших классах учащиеся ориентируются на дальнейшее обучение в разных учебных центрах, которые осуществляют профессиональную подготовку неслышащих и слабослышащих. С учениками во вне-

урочное время проводятся беседы, деловые игры, экскурсии в учебные заведения, в которых они смогут продолжить свое образование.

Другим направлением профессионального развития неслышащих и слабослышащих и подготовки их к дальнейшему профессиональному образованию является совершенствование дифференцированного трудового обучения и коррекционно-педагогического сопровождения развития каждого ученика. Изучение педагогического опыта дифференцированного обучения в школах для детей с нарушениями слуха показывает, что коллективами учителей ведется поиск современных моделей трудового воспитания и обучения, обеспечивающих учащимся возможное личностное развитие и трудовое самоопределение. В некоторых школах организовано дифференцированное обучение и индивидуальное коррекционно-педагогическое сопровождение воспитания учащихся, имеющих разный уровень речевого развития, разные возможности профессионально-трудовой подготовки. Предусматривается обучение в параллельных группах по разным программам образовательного и трудового обучения с учетом особенностей развития и обучаемости учащихся для интенсификации и индивидуализации образования и трудового воспитания. Программа «А», например, разрабатывается с учетом обучения учащихся с достаточно высоким уровнем обучаемости. Построение программы «Б» учитывает более низкий уровень обучаемости учащихся. Возможно и совместное обучение в классе или в группе трудового обучения по одной программе, учитывающей, что большинство имеет более высокий уровень обучаемости, а к слабоуспевающим применяется индивидуальный подход и дополнительная помощь. По решению педагогического коллектива школы и желанию родителей хорошо успевающие ученики имеют возможность получить среднее образование в стенах родной школы и продолжить обучение в высших учебных заведениях или профессиональное обучение в центрах профессиональной подготовки.

Высокая результативность коррекционной работы в специальных школах Санкт-Петербурга обеспечивается созданием определенных условий, к которым относятся: наличие высококвалифицированных специалистов-сурдопе-

дагогов по трудовому обучению, доверие учителю в составлении вариативных программ коррекционно-развивающего трудового обучения учащихся с учетом понимания сложной структуры дефекта и индивидуальных особенностей каждого ученика; организация консультативно-педагогической помощи родителям и учащимся по вопросам профессионально-трудовой ориентации.

Большое место в настоящее время занимает психологическая готовность учащихся с нарушением слуха к выбору профессии, к трудовой деятельности, формирование у них профессиональных способностей и интересов. Это важное направление работы тесно связано с воспитанием у учащихся положительного отношения к самообслуживанию, организованным коллективным трудовым делам в школе.

В школах работает психологическая служба, помощь которой заключается не только в определении уровня развития ребенка, его отдельных психических процессов. Когда речь идет об учащихся, имеющих сенсорные нарушения, основное внимание сосредоточено на раскрытии индивидуального своеобразия ученика, создании для него индивидуальной коррекционно-развивающей программы, условий для подготовки к выбору будущей профессии. Специалисты (психологи, сурдопедагоги, учителя трудового обучения, воспитатели) в процессе индивидуальных бесед выясняют интересы ученика, его ценностные ориентиры, особенности личности. Психолог проводит профессиональную диагностику, по результатам которой осуществляется консультация ученика и его родителей по вопросу выбора учебного заведения после окончания специальной школы.

Профориентация объединяет профконсультирование, профессиональное просвещение учащихся и их родителей, профессиональную, психологическую, медицинскую, педагогическую подготовку и профадаптацию.

Профориентация во внеурочное время предполагает знакомство учащихся с различными значимыми для неслышащих и слабослышащих профессиями, оказание помощи в ее выборе, соответствующем интересам, возможностям школьников. На занятиях по профессиональному просвещению и профориен-

тации воспитанники знакомятся с профессиями родителей. Знакомство с трудовой деятельностью выдающихся личностей с недостатками слуха вызывает большой интерес у школьников. Постепенно расширяются знания о разных профессиях и видах труда, формируются основы правовых, экономических знаний. Развивается активность, самостоятельность, инициатива, деловое общение, организаторские умения в деловых играх и тренингах. Широко используются такие формы организованной деятельности, как коллективные трудовые творческие дела, экскурсии, деловые игры и тренинги, беседы, диспуты, конкурсы, викторины, соревнования, трудовые праздники, создание видеофильмов, тематических стендов, выставок, анкетирование учеников и анализ результатов, опросы или анкетирование родителей.

В школах во внеурочное время учителями и воспитателями проводится большая работа по формированию трудовых умений и навыков учащихся по развитию трудовой культуры. У школьников в условиях организованной деятельности, в деловых играх, в коллективных творческих делах формируются трудовые качества личности. В практической деятельности воспитанники осваивают разные виды бытовой деятельности, самообслуживания, правила техники безопасности, личной гигиены. Под руководством и в содружестве с воспитателем, со старшими учащимися, с родителями младшие школьники осознают правила, требования организации и проведения сначала небольших трудовых дел, далее коллективных трудовых творческих общешкольных мероприятий. Первоначально дети подражают образцам действий воспитателя. Постепенно учатся совместно планировать трудовые дела, распределять обязанности, оценивать деятельность товарищей и результаты трудовых дел. При участии учителя у школьников формируются практические умения, дети побуждаются к поиску способов решения поставленной цели.

У воспитанников формируются правила культуры самообслуживания, правила подготовки рабочего места, подбора необходимого инвентаря, инструментов для коллективной деятельности. В организованной трудовой деятельности развивается положительное отношение к трудовым делам, ответственность

за качество выполненного задания. Школьники постоянно побуждаются к деловым контактам, осваивают разные деловые роли (организатора, бригадира, исполнителя и др.). В условиях деловых отношений в трудовых делах у школьников развиваются такие качества личности, как умение сотрудничать, желание помочь другому, целеустремленность, честность, ответственность и другие нравственные черты личности. Воспитатель должен поощрять у детей проявления доброты, взаимопомощи и нравственные поступки. При совместном обсуждении школьники учатся оценивать свою деятельность, обсуждать результаты трудовых достижений или причины ошибок, трудностей.

Навыки самообслуживания формируются у школьников в процессе ежедневных практических упражнений в условиях семьи или выполнения требований распорядка дня в школе. Но для первичного формирования этих навыков у младших школьников нужны специально организованные внеклассные занятия, обучающие игры. В содержание труда по самообслуживанию входит усвоение правил личной гигиены и безопасности, уборка помещений, приготовление пищи, уход за одеждой и обувью, уход за комнатными растениями, дежурство в столовой, спальне, сервировка стола, прием гостей, изучение правил техники безопасности и использование хозяйственного инвентаря.

Используя возникшие естественные ситуации бытовой деятельности, воспитатель постоянно развивает навыки трудовой, социальной культуры школьников. Примерное содержание и его распределение по годам обучения включает следующие основные темы: здоровый образ жизни; безопасность и личная гигиена; ведение домашнего хозяйства; уборка различных помещений и пришкольных территорий; технология приготовления пищи; повседневный уход за одеждой, обувью, мебелью, посудой и пр.; бытовые приборы, инструменты, их назначение, техника безопасности и правила использования, оборудование кухни и тому подобное, дежурство в классе, спальне, столовой, уборка территории около школы, работа с машинами, облегчающими труд, правила пользования, организация коллективных трудовых дел учащимися старших классов.

На внеклассных занятиях из года в год расширяются знания учащихся по бытовому труду, самообслуживанию, развиваются навыки контроля за здоровьем, правила рационального питания. Содержание внеклассных занятий по бытовому труду тесно взаимосвязано с уроками по социально-бытовой ориентировке, которые вводятся в учебные планы школ-интернатов для глухих а слабослышащих детей.

Технология обучения и воспитания предусматривает организацию развивающей коллективной трудовой деятельности воспитанников, освоение социального опыта и профессиональную ориентацию учащихся во внеурочной деятельности.

Изменение содержания и деятельности в новой технологии трудового обучения и воспитания развивает у школьников интерес, положительное отношение, способности к труду. Уменьшается степень использования репродуктивных методов обучения, увеличивается использование активных, творческих, поисковых методов познания. Трудовое воспитание во внеурочное время направлено на превращение любого трудового дела в интересное занятие дл младших и содержательное, увлекательное занятие для старших школьников на высоком доступном уровне деятельности. Школьники должны испытывать радость успеха в трудовой деятельности, гордость за результаты своего труда получать разные поощрения. Изменения в трудовом образовании учащихся способствуют новым подходам и во внеурочной трудовой воспитывающей деятельности, которая становится полезной школе и детям. Трудовые воспитательные дела в школе могут быть традиционными или новыми организационными формами. Формы организации трудовых дел: праздник труда; недели трудовых дел; гуманитарная помощь; конкурс умельцев; праздник-соревнование «Трудовая семья»; соревнование мастеров; разведка полезных дел, добровольцы ремонтной бригады; шефская помощь; выставки изделий, стенды, тематические газеты и др.

В основе новых технологий трудового воспитания выделяются следующие направления: развитие у школьников психологической, практической го-

товности к труду; постановка целей, формирование мотивов; методы формирования трудовых умений и навыков, содержание и организационные формы трудовых дел. Приобретенные в процессе трудового воспитания знания, умения и навыки способствуют становлению личности, осознанию основного смысла жизненной, трудовой деятельности.

Литература:

1. Сурдопедагогика / под ред. Г.Н. Пенина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 226 с.

2. Пенин Г.Н. Воспитание ребенка в современной социокультурной ситуации // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: Сборник материалов XVIII Международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011, С. 29 – 35.

3. Пенин Г.Н., Пономарева З.А. Культурологический подход в социализации учащихся с нарушением слуха // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: Сборник материалов XVIII Международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011, С. 84 – 89.

Е.В. Яковлева
Санкт-Петербург

«ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА» КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТИ

«Территория детства» - что это такое? Игры. Детские книги. Любовь и внимание родителей. Социализация: детский сад, школа, кружки, группы развития… В общем, внимание и забота окружающих, позволяющие заложить в ребенке основы личности, сформировать систему ценностей, из которой потом сложится мировоззрение взрослого человека. Это необходимая территория, с которой начинается путь во взрослую жизнь, она должна быть. Но есть ли она?

Если говорить о семье (забота, чтение книжек, ответы на детские «почему?»), то здесь, увы, как кому повезёт. Кто-то дома в полной мере получает то, без чего человек не формируется, а кому-то все эти составляющие заменяет универсальный комплект «компьютер + телевизор»: ребёнок накормлен, одет, здоров и – занят, не мешает. А чем занят? И к чему эти занятия приведут, какую систему оценок сформируют, пока никому не интересно! Может быть, нужны какие-то курсы для молодых родителей, телелектории, группы развития для тех, чьи родители на работе с утра до ночи? Но не очень верится в то, что это возможно. Многое есть: например, занятия в Русском музее для будущих мам, ряд интересных телепрограмм, но мало кто обо всём этом знает! И пользуются данными возможностями чаще те, кто настроен на создание атмосферы детства для своего ребёнка, не они «группа риска». Влиять на семью, особенно потенциально неблагополучную (не в материальном плане и даже не в плане вредных привычек) очень сложно, да и не сразу это неблагополучие заметно.

Игры. О компьютерных скажем только, что они могут быть полезными, развивающими, интересными и так далее, но почему-то вместо развития всё чаще формируется игровая зависимость и неспособность усваивать, например, книжную информацию. Видимо, следует строго контролировать качество компьютерных игр для детей и время, которое можно без ущерба для физического и психического здоровья проводить за компьютером. Но кто будет этим заниматься? Те родители, которые серьёзно относятся к процессу воспитания детей, к «территории детства»! Опять выходим к вопросу о влиянии на семью.

Игры со сверстниками. Это возвращается, сейчас в Санкт-Петербурге стало нормой создание хороших детских площадок, есть возможность полноценного общения со сверстниками, но ведь этому общению должен кто-то учить! Детские сады и бабушки-дедушки: они гуляют с внуками. Следует отметить разную атмосферу детских площадок. Опять кому как повезло? Хорошо, если нашёлся взрослый, который сумел создать атмосферу общения, игры, помог разрешить неизбежные конфликты. Ведь на детской площадке ребёнок не

центр, а один из играющих, он должен соблюдать правила игры; а если ему этого никто никогда не объяснял?

Социализация. Детство готовит ребёнка к взрослой жизни, задаёт модели поведения. Учит ли? Детский сад 60-80 годов. Дети учатся накрывать на стол, убирать игрушки, делают подарки родителям к праздникам, коряво, по-детски, но сами! Школа того же времени. Учащиеся дежурят: убирают класс, подметают, и никто над ними не трясётся! Работают на пришкольном участке. Собирают макулатуру. Старшеклассники ремонтируют школу, ездят в КМЛ (позже ЛТО), и опять есть работа, общение, самостоятельность, и нет нянек! И весело было, интересно, была эта самая «территория детства». А сегодня? «Права ребёнка»! Ребёнок взял в руки тряпку? Ужас! Где техничка? Мелочь? Но ведь большая часть сегодняшних школьников не имеет никаких обязанностей ни в школе, ни дома. Школа даёт знания, но не даёт главного - сознания ответственности за себя и за других. И не потому, что не хочет, а потому, что «права ребёнка» - это очень удобное понятие, позволяющее отстаивать одно-единственное право: ни за что не отвечать, так как ребёнок. А как же при таком положении дел человек (пусть не взрослый, но человек) поймёт, что кроме прав есть обязанности, как научится быть взрослым? Может быть, следует включить понятие «обязанности ребёнка» в систему категорий, связанных с «территорией детства», а то ведь получается не «территория детства», а инкубатор какой-то!

«Территория детства» - это и формирование кругозора, культурного уровня. И опять семья и школа. Если в семье ребёнком занимаются серьёзно, это и развивающие игры, и театры, и музеи, и поездки, прогулки, походы… А если нет? Тогда этот недостаток внимания должна компенсировать школа. Компенсирует ли? Нет. Экскурсии стали исключением, а не правилом, даже в таких колоссальных по возможностям культурных центрах, как Санкт-Петербург. Учителям некогда: они с каждым годом вынуждены писать всё больше бумаг, какие уж экскурсии… А если находят время, следующая проблема: не считают сегодняшние чиновники от образования, что музеи и театры школьникам нужны, получение разрешения на экскурсию занимает больше времени, чем сама экс-

курсия! А уж об автобусной даже думать страшно! И вырастают «дети изрядного возраста», которые в 17(!) лет впервые оказались, например, в театре, да и то по стечению обстоятельств.

Так что же делать? Как сделать «территорию детства» основой жизни, а не неизвестно чем? Искать способы влияния на семью, в том числе и в СМИ: о том, как хорошо и правильно, чаще рассказывать, а не пугать очередной семейной катастрофой. Издавать хорошие детские книжки; это есть, спасибо издателям. Возвращать в школу представления о правах и обязанностях ребёнка и родителей, именно так – в комплексе. Приучать детей к самостоятельности и ответственности, к принятию решений. Не мешать, а по возможности способствовать тому, что влияет на развитие кругозора, на становление личности. Наконец, отдавать себе отчёт в том, что из безответственных детей, уверенных, что им всё можно, вырастут такие же взрослые, что система ценностей человека не возникает из ничего, а формируется на этой самой «территории детства».

М.В.Глебова
Рыбинск

ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

С каждым годом наше общество становится все более открытым, а значит, и более уязвимым. Появились новые проблемы, затрагивающие интересы детей и требующие законодательного урегулирования. В числе таких проблем: распространение алкоголизма и наркомании среди детей и подростков, рост детской безнадзорности, преступности и насилия в отношении детей. В значительной степени социальные факторы определяют развитие личности как слышащего, так и глухого школьника. В конце XX в. в России в силу разных исторических причин сложились новые факторы, которые влияют на развитие личности школьника с нарушением слуха.

1. Социально-политические (развал государства и его идеологической основы, разрушение духовно-нравственных ценностей, потеря национальных интересов и культуры, разрушение государственности и законности, бюрократизм, отсутствие четкой концепции образования и воспитания и т.д.).

2. Социально-экономические (развал государственной экономики, снижение уровня материального производства, пренебрежение духовными ценностями, отсутствие материально-технического обеспечения учебных заведений, невозможность приобщения к ценностям духовной культуры у значительной части населения по причине низкого уровня жизни, безработицы и т.д.).

3. Социально-педагогические (резкое снижение, а во многих случаях и отсутствие качественного семейного воспитания, новых воспитательных ориентиров, неподготовленность многих педагогов к работе в новых социально-политических и экономических условиях, тактические просчеты и ошибки в управлении образованием, недостаток педагогического инструментария, методических и технологических разработок в области дидактики, теории и методики воспитания, разрушение традиционной связи «школа— общественность — семья— производство», невысокий социальный статус труда преподавателя).

4. Социально-психологические (гипертрофированные взгляды на смысл жизни и бытие, искаженные потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, установки на отношения полов и половое поведение и т.д.).

Глухой школьник проходит все стадии социализации в нашем обществе, и поэтому он включается во все современные процессы, испытывая на себе их положительное и отрицательное влияние.

Слабослышащие и глухие учащиеся, как и большинство людей с ограниченными возможностями, часто оказываются "отрезанными" от важной информации об опасности употребления наркотиков. К сожалению, их потребностям практически не уделяется внимания, традиционные программы не адаптируются для потребностей этой группы. В результате глухие школьники становятся непропорционально уязвимыми перед проблемой наркотизации. Употребление наркотиков обычно приводит к неспособности мыслить здраво, что часто свя-

зано с опасным поведением. Также значительным фактором риска является употребление наркотиков с помощью нестерильного инъекционного оборудования.

В школах для слабослышащих и глухих детей обычно не проводят занятия по профилактике наркотизации. Существующие программы образования о вреде наркотиков для подростков не адаптированы для глухих молодых людей. Поэтому глухие люди, особенно подростки, часто хуже осведомлены об угрозе употребления наркотических средств, угрожающих жизни и здоровью (ВИЧ, гепатит и другие заболевания), а также о формировании наркотической зависимости.

Проблема влияния массовой культуры затронула и сообщество глухих. Массовая культура в основном ориентирована на развлекательность, достаточно жизнелюбива, во многом эксплуатирует такие сферы человеческой психики, как подсознание и инстинкты.

Более того, в сфере влияния массовой культуры (поп-музыка, развлекательная кинопродукция, мода, бульварная и желтая пресса) для негативного развития личности используются эффективные методы воздействия социологии, психологии, менеджмента, политологии и других общественных и антропологических дисциплин. Одним из отрицательных её проявлений на развитие личности глухого школьника является формирование ложных жизненных ценностей, которое выражается в зависимости от наркотических веществ, социальных сетей, а также агрессии в случае недоступности предмета зависимости. Глухие всегда пользовались мобильной связью для передачи информации при помощи СМС сообщений, с появлением социальных сетей возможности для общения расширились. Наибольшей популярностью среди глухих школьников пользуется социальная сеть «В Контакте».

Однако общение в социальных сетях – это мнимое общение, которое начинает всё больше вытеснять живое общение, тем самым затрудняя адаптацию глухого школьника к реальной жизни. В связи с этим, зависимость от социальных сетей, наркозависимость глухих подростков не может не вызывать

острый научный и практический интерес и тревогу психологов, педагогов и дефектологов в целом. Но, к сожалению, в научной литературе эти вопросы недостаточно разработаны и освещены. Отсутствуют методические пособия и рекомендации, в которых были бы систематизированы сведения о видах профилактической педагогической и терапевтической работы с глухими подростками, зависимыми от наркотических веществ.

Зависимость от социальных сетей и наркозависимость имеют общие признаки. Если сначала все начинается с баловства и мысли «Я обязательно брошу, когда захочу», то в дальнейшем эта пагубная привычка перерастает в зависимость.

Семья имеет большой потенциал в предотвращении формирования различных видов зависимостей. Правильное воспитание должно формировать ответственную и самостоятельную, заинтересованную личность со сложившимися ценностями и целями, жизненными планами, моделью поведения получения удовольствий, собственным опытом побед и уважением к себе. Родители должны поддерживать доверительные отношения с ребенком, но в то же время постоянно контролировать его поведение, избегая гиперопеки. При правильном воспитании ребенка, родительский контроль подкрепляется, а со временем полностью замещается, самоконтролем человека, ценящего здоровый образ жизни.

Таким образом, территория детства современного школьника с нарушением слуха таит в себе немало опасностей для развития личности. Родители и педагоги обязаны воспитать у глухого школьника стремление к здоровому образу жизни и приобщить его к жизненным ценностям, показать глухому подростку разнообразие жизни, разные формы досуга - источников приятных эмоций, не связанные с влиянием вредных факторов.

Литература:

1. Иванец Н.И. Наркология - предмет и задачи. Лекции по клинической наркологии. М., 1995. - 120с.

2. Игры: обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского. -М., 1994.-368 с.
3. Козлов В.В. Руководство по наркомании. — М., 2001. — 57 с.
4. Мирошниченко Л.Д., Пелипас В.Е., Рыбакова Л.Н. Организация антинаркотической работы с подростками / Журнал «Педагогика», № 9., 2000г.С.18-19.
5. Назарова Н.М., Аксёнова И.Л., Андреева Л.В. Специальная педагогика, том 3- М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 400 с.
6. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков. - М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2004. - 141 с.

Т.Г.Богданова
Москва

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЦ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Изучение интеллекта лиц с нарушениями слуха приобретает особое значение в современных условиях социокультурной детерминированности специального образования, поскольку недостатки слуха предопределяют трудности организации обучения и воспитания и, как следствие, – их социальной адаптации. Изучение интеллекта лиц с нарушениями слуха необходимо для выявления возрастных и индивидуальных особенностей его формирования и развития как основы дифференцированного подхода в обучении детей этой категории, для совершенствования содержания и методов психологической коррекции.

Для исследования особенностей интеллектуального развития в старшем школьном возрасте необходимо проследить динамику словесно-логического мышления на всем его протяжении, установить соотношение вербальных и невербальных его компонентов, изучить особенности функционирования интеллектуальных операций, совершаемых на материале разного типа.

Для решения поставленных задач нами при обследовании старшеклассников с нарушенным слухом был апробирован Школьный тест умственного развития

(ШТУР, К.М.Гуревич и др., 1987). Важным для нас является тот факт, что данный тест является диагностическим инструментом, позволяющим осуществлять контроль усвоения знаний, относящихся к определенному учебному содержанию, диагностировать специфические трудности в обучении и сформированность адекватных учебному материалу мыслительных операций, прослеживать динамику развития мышления учащихся. В исследовании участвовали три группы испытуемых: школьники с сохранным слухом, слабослышащие и глухие школьники.

Сопоставление результатов подростков с сохранным и нарушенным слухом проводилось по двум направлениям: оценка содержательной и операциональной сторон интеллекта (Т.Г.Богданова, 2009). О содержательной стороне интеллекта можно судить по объему усвоенных понятий, об операциональной – по сформированности мыслительных операций.

В интеллектуальном развитии школьников с сохранным и нарушенным слухом имеются общие особенности. Так, у всех подростков наблюдается устойчивая положительная динамика в развитии мышления от класса к классу.

Установлено, что с возрастом увеличивается разрыв в умственном развитии между лучшими и худшими учащимися. Лучшая часть учащихся быстрее с возрастом приближаются к требованиям социально-психологического норматива, в то время как плохо выполняющие тест ученики практически остаются на том же уровне. Эту особенность интеллектуального развития целесообразно учитывать при организации коррекционной работы. Не следует ожидать, что отставание пройдет само собой, напротив, оно может усилиться, особенно это касается детей и подростков с нарушениями слуха. Поэтому с плохо выполнившими тест учащимися должна проводиться специально организованная коррекционно-развивающая работа по определенным направлениям.

Динамика развития интеллекта у всех категорий школьников неравномерна. У слышащих старшеклассников наибольшие изменения отмечаются при переходе от седьмого к восьмому классу, у слабослышащих подростков – от восьмого к девятому, у глухих – от девятого к одиннадцатому (различия являются статистически значимыми).

Показатели выполнения теста старшеклассниками с нарушениями слуха свидетельствуют о том, что к окончанию обучения по программе неполной средней школы они отстают от слышащих школьников по развитию как содержательной, так операциональной сторон мышления. Средние и высокие показатели успешности выполнения заданий ШТУРа имеют те глухие и слабослышащие учащиеся, у которых выше уровень развития словесной речи. Они хорошо усваивают материал школьной программы, имеют хорошие и отличные оценки по различным учебным предметам.

Анализ, проведенный по каждому субтесту в отдельности, позволяет выявлять степень соответствия учащихся требованиям, предъявляемым к выполнению ими интеллектуальных операций – установлению аналогий, обобщению, классификации, определению числовых закономерностей, к владению некоторым кругом понятий, т.е. к операциональной и содержательной сторонам интеллекта. Особенно важен такой анализ результатов группы, показавшей средний уровень достижений. Те школьники, у которых лучше сформирована операциональная сторона интеллектуальной деятельности, имеют лучший прогноз с точки зрения возможностей расширения ее содержания. У них лучше и быстрее пойдет в дальнейшем процесс формирования новых понятий.

Слабослышащие старшеклассники лучше осведомлены в обеих – общественно-политической и научно-культурной - сферах знаний: 32% и 51% правильных ответов по сравнению с глухими школьниками (25% и 40%). Обнаружено превосходство в усвоении понятий научно-культурной информационной сферы обеими группами старшеклассников с нарушениями слуха. У обеих категорий подростков в связи с нарушением слуха ограничены возможности получения информации посредством дополнительных источников (радио, телевидение, компьютер), ее понимания, уточнения и сопоставления. Большую часть знаний как общественно-политического, так и научно-культурного плана они приобретают в школе. Меньшая степень нарушения слуха и лучшее развитие словесной речью в устной и письменной форме дает больше возможностей для получения различной информации слабослышащим школьникам. С обеими группами старшеклассников необходима интенсивная психолого-

педагогическая работа, как по расширению кругозора, так и по формированию словесной речи - активного словаря и ее функций.

Для выполнения заданий по установлению разных типов логических связей необходимо применять различные интеллектуальные операции. Так, установление функциональных отношений предполагает реализацию обобщения и сравнения, отношений противоположности - операции абстракции и сравнения, родо-видовых отношений - обобщения и классификации. Выявление причинно-следственных отношений невозможно без анализа и абстракции, установление отношений «часть-целое» - без анализа и синтеза. При этом требуется определенная степень интеграции и дифференциации функционирующих интеллектуальных операций, их иерархическая организация в каждом конкретном случае. Они должны быть организованы в иерархические системы для осуществления определенного типа задач, установления определенного типа отношений между объектами. Такие иерархически организованные системы формируются у лиц с нарушениями слуха в более поздние возрастные периоды и функционируют более или менее успешно в зависимости от того материала, которым требуется оперировать при решении задач – наглядный, конкретный или абстрактный. Рост интеллектуальных возможностей связан с развитием способности к выявлению объективных характеристик действительности во все более обобщенной и вариативной системе преобразования исходных данных.

Школьная программа предусматривает усвоение учащимися понятий различной степени обобщенности. Анализ результатов выполнения субтеста «Классификация» позволяет судить об усвоении учащимися конкретных и абстрактных понятий. Глухими и слабослышащими старшеклассниками лучше усвоены конкретные понятия (60,7% и 65,7% правильных ответов). Труднее им оперировать абстрактными понятиями - 43,4% и 52% правильных ответов соответственно. Ими не только лучше усвоены сами конкретные понятия, но и относительно легче устанавливать между ними связи и отношения, опираясь на свой прошлый опыт оперирования предметами и представлениями. Отсюда – и наблюдаемая диспропорция в развитии интеллектуальной деятельности:

наглядные формы мышления развиты лучше, чем понятийные. Трудности в формировании словесной речи, отставание в становлении всех интеллектуальных операций у глухих и слабослышащих детей приводит к тому, что происходит задержка в формировании конкретных понятийных систем, и еще большая – абстрактных.

Старшеклассники с сохранным слухом делают обобщения на основе категориальных признаков, старшеклассники с нарушенным слухом – конкретных. Большие затруднения наблюдались у последних при установлении закономерностей, при необходимости выявить существенные особенности объектов. То есть у обеих групп старшеклассников с нарушениями слуха наблюдается отставание в развитии содержательной и операциональной сторон интеллектуальной деятельности, причем, у глухих школьников отставание значительнее. Отставание в содержательной стороне проявляется в трудностях усвоения понятий, относящихся к разным информационным сферам, различным учебным циклам, ограниченности их интеллектуального опыта, в операциональной стороне – в сложностях, связанных с их применением, особенностях интеллектуальных репрезентаций, обуславливающих системную организацию этого опыта.

У слабослышащих старшеклассников самые большие сложности связаны с установлением отношений по аналогии и с осуществлением такой мыслительной операции как абстракция. Для глухих старшеклассников характерны эти же проблемы, кроме того, им трудно устанавливать причинно-следственные отношения, т.е. наблюдаются трудности в реализации основных интеллектуальных операций. Разница результатов по этим двум группам довольно значительна. По некоторым субтестам она достигает трех-четырех баллов, затем несколько сглаживается, продолжая сохраняться по осведомленности, т.е. содержательному наполнению ментального пространства.

Качественный анализ результатов выполнения школьного теста умственного развития позволяет определить уровень усвоения школьниками понятий, относящихся к разным учебным циклам, - общественно-гуманитарному, естественнонаучному, физико-математическому. Лучше всего ими усвоены поня-

тия, относящиеся к русскому языку и литературе (68,3 и 78,9%), математике и физике (55,6 и 69,3%), хуже всего – истории (45,7 и 47,9% правильных ответов).

Выполнение заданий требует участия разных интеллектуальных операций. Для установления аналогий необходимо задействовать весь комплекс операций, при этом в зависимости от типа связи на первое место в иерархии выходит та или иная интеллектуальная операция. Для осуществления классификации необходимо владеть обобщением и абстракцией. В учебном процессе школ для детей с нарушениями слуха классификация используется чаще, чем установление аналогий, т.е. она входит в активный интеллектуальный опыт детей с нарушениями слуха гораздо раньше.

В то же время, очевидно, что показатели выполнения теста в целом и конкретных подтестов возрастают от класса к классу у всех групп старшеклассников, что позволяет сделать вывод о развитии их интеллекта, усложнении структурных компонентов интеллектуальной деятельности, обеспечивающих ее функционирование.

Если у слышащих школьников разница между наиболее и наименее успешными в баллах по тесту составляет в седьмых, восьмых, девятых классах 20, 15 и 21 балл соответственно, то у слабослышащих и глухих учащихся она значительно больше. У слабослышащих школьников – от 20 до 43 баллов, у глухих – от 29 до 35 баллов. Это свидетельствует, с одной стороны, о значительной вариативности развития интеллекта школьников с нарушениями слуха, находящихся на одной возрастной ступени онтогенеза. С другой стороны, является следствием неравномерной динамики интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха на разных этапах психического развития. К концу обучения в школе у многих старшеклассников с нарушениями слуха понятийные структуры интеллектуальной деятельности продолжают формироваться, в то время как у школьников с сохранным слухом они по основным показателям сформированы к четырнадцати-пятнадцати годам.

У старшеклассников с нарушениями слуха наблюдаются особенности становления содержательной и операциональной сторон интеллектуальной дея-

тельности, одни из которых связаны с отставанием в развитии словесной речи, другие – с замедленным формированием структурных компонентов интеллектуальной деятельности. Первые обусловлены трудностями освоения системной организации языка. Вторые – замедленным переходом на высшие стадии мышления, превалированием наглядных форм мышления над понятийными, сохраняющимся на протяжении всех лет обучения в школе.

У глухих детей - до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею - длительное время продолжают оставаться ведущими наглядные формы мышления. Глухими и слабослышащими старшеклассниками лучше усвоены конкретные понятия (60,7% и 65,7% правильных ответов соответственно). Труднее им оперировать абстрактными понятиями (43,4% и 52% правильных ответов). Ими не только лучше усвоены сами конкретные понятия, но и относительно легче устанавливать между ними связи и отношения, опираясь на свой прошлый опыт оперирования предметами и представлениями.

Таким образом, апробация ШТУРа показала, что данный тест может применяться для диагностики интеллектуального развития старшеклассников с нарушенным слухом. ШТУР позволяет вычислять групповые и индивидуальные показатели успешности выполнения субтестов, которые дают возможность оценивать уровень умственного развития группы и конкретного учащегося, возрастную динамику развития интеллекта детей с нарушениями слуха, анализировать различные виды логических связей, проводить оценку сформированности содержательной и операциональной сторон мышления. На основании этих данных можно определять направления коррекционной работы, способствующие достижению более высокого уровня умственного развития детей с нарушениями слуха, совершенствовать программы обучения.

В интеллектуальном развитии школьников с сохранным и нарушенным слухом наблюдаются общие тенденции: развитие мышления проходит одни и те же стадии, при этом отмечается устойчивая положительная динамика от класса к классу. Выявлено сходство в развитии понятийных компонентов ин-

теллектуальной деятельности школьников с нарушенным слухом с нормально слышащими детьми младшего возраста.

Можно вычленить специфические тенденции в развитии интеллекта лиц с нарушениями слуха. Становление структурных компонентов интеллектуальной деятельности идет более медленными по сравнению со слышащими темпами вследствие более медленного и своеобразного развития словесной речи. Нужно принимать во внимание не только разную степень потери слуха учащегося, но и время его нарушения, уровень развития речи к моменту потери слуха и на последующих этапах онтогенеза, виды речи, которыми владеет ребенок, его социальное окружение, индивидуальные особенности. На развитие понятийных компонентов интеллектуальной деятельности огромное влияние оказывает словесная речь. У детей с нарушениями слуха речевое своеобразие проявляется в особенностях формирования структуры слова, которая долгое время остается неполной, поскольку на начальных этапах обучения формируется только предметная отнесенность, переход к категориальному значению совершается замедленно, ассоциативное поле значений также формируется со значительным отставанием. Это влияет на становление интеллектуальных операций, приводя к их негармоничному, недостаточно системно организованному единству. Анализ и синтез, абстракция и обобщение формируются изолированно, не интегрируются в единое целое, где каждый член системы выполняет определенные функции.

Речевое своеобразие лиц с нарушениями слуха проявляется как в трудностях понимания словесной речи, так и в становлении активной речи, ее функций, овладении лексическим и грамматическим ее строем.

Существуют различия между школьниками с сохранным и нарушенным слухом в развитии содержательной и операциональной сторон интеллекта: у старшеклассников с нарушенным слухом имеются трудности в установлении логических связей и отношений на абстрактном материале, отставание от слышащих сверстников на три-четыре года. При этом глухие старшеклассники в большей степени, чем слабослышащие учащиеся, не могут отвлечься от

наглядной ситуации, их мыслительные операции развиваются медленнее и позже организуются в системы. Эти специфические особенности развития интеллекта подростков с нарушениями слуха необходимо учитывать при определении направлений коррекционной работы, поскольку одним из приоритетов в современном образовании лиц с нарушениями слуха является поиск и реализация образовательных технологий, направленных на дальнейшее развитие их интеллектуальной деятельности. Активное и полноценное овладение материалом школьной программы расширяет для глухих и слабослышащих подростков возможности продолжения образования в средних и высших учебных заведениях, повышая качество их подготовленности к жизни, к труду в различных сферах производства, к успешной интеграции в общество.

Е.Г. Речицкая, А.Е. Иванова
Москва

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПСИХОРЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ)

В последние годы в практику образования внедряется нейропсихологический подход к определению школьной зрелости ребенка, диагностике, профилактике и коррекции трудностей обучения. Нейропсихологические методы обследования открывают широкие возможности для изучения высших психических функций как системных образований, состоящих из набора компонентов (звеньев), каждый из которых опирается на работу определенного участка головного мозга и вносит в согласованную деятельность системы свой специфический вклад. Несформированность любого из функциональных звеньев или отставание в развитии одного из них приводит к изменениям в работе всей системы. Выраженная неравномерность развития одних функций может изменять нормальное развитие других психических процессов (Анохин П.К., Лебединский В.В., Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Фарбер Д.А. и др.). Известно, что

степень сформированности высших психических функций определяется, помимо гетерохронного развития мозговых структур, генетическими особенностями индивида, качеством и интенсивностью социальных, средовых условий онтогенеза (Егорова М.С., Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю.). Таким образом, с учетом динамической организации и локализации высших психических функций, внешних факторов развития, представляется возможным проведение качественного анализа развития высших психических функций, возрастная сформированность которых является важным фактором успешного обучения.

Функциональный синдромный анализ отдельных компонентов психических функций (А.Р. Лурия) лег в основу изучения структуры психоречевой патологии (вариантов речевого дизонтогенеза) современных дошкольников в условиях полилингвальной социокультурной среды воспитания и развития. В Республике Марий Эл по данным Республиканской психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в 2013 году из 1620 обследованных детей 3-7 лет речевая патология была выявлена у 800 детей. В связи с ежегодным увеличением количества детей, имеющих психоречевую патологию и нуждающихся в специализированной психолого-педагогической коррекционной помощи специалистов было принято решение о необходимости проведения нейропсихологической диагностики психоречевого развития детей старшего дошкольного возраста с целью оптимизации коррекционного логопедического процесса, повышения его результативности, а значит создания благоприятных условий для нормализации развития ребенка в преддверии систематического школьного обучения (Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Семенович А.В.).

Для проведения нейропсихологического обследования и качественного анализа результатов выполнения тестов использовался адаптированный для детей вариант батареи тестов А.Р. Лурия (Т.В. Ахутина и др.). В данном исследовании тестовая батарея включала 26 проб, выполнение которых оценивалось и анализировалось по 144 параметрам. С целью оптимизации диагностического процесса были разработаны формы протоколов для регистрации результатов исследования.

При определении образовательных организаций, составляющих опытно-экспериментальную базу исследования, основным критерием отбора являлись характеристики языковой среды. В карту исследования включались районы с полилингвальной насыщенностью населения (Параньгинский и Волжский районы Республики Марий Эл). Полилингвальность представленных районов обуславливается проживанием в сельской местности населения с родными языками трех языковых групп: преимущественно говорящих на русском языке, из группы восточно-славянских языков, татарском, из группы тюркских языков и марийском, из группы финно-угорских языков. В исследование были включены дошкольные образовательные учреждения городов Йошкар-Ола, Звенигово, Волжск и сельских населенных пунктов разных районов Республики Марий Эл. Всего в исследовании было задействовано 8 образовательных организаций.

В соответствии с программой исследования диагностику проводили практические логопеды и дефектологи образовательных организаций. При отборе состава специалистов определяющим фактором был необходимый уровень образования: обязательное наличие высшего дефектологического образования и достаточный стаж практической работы по специальности (не менее 5 лет). Перед началом процедуры обследования детей для участников программы был проведен обучающий семинар с элементами мастер-класса по методике проведения нейропсихологической диагностики. В обучающем семинаре и эмпирическом исследовании приняли участие 13 специалистов. Все специалисты были обеспечены достаточным количеством протоколов для регистрации результатов диагностики с подробно изложенными критериями оценки. В течении всего срока проведения диагностического исследования исполнители получали подробные консультации при возникновении затруднений.

В эксперименте приняли участие воспитанники старших и подготовительных групп дошкольных учреждений, в количестве 223 человек. Дети обучались в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего

вида с наличием логопедического пункта, в учреждениях комбинированного вида с наличием групп для детей с нарушениями речи, в учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушениями речи.

В результате эмпирического исследования рассмотрены особенности развития психоречевой патологии на уровне взаимодействия мозговых систем и функций ребенка, воспитывающегося в полилингвальной среде, что имеет весомое значение для понимания механизмов, лежащих в основе формирования психических процессов. Осуществлен сравнительный анализ результатов нейропсихологического обследования детей дошкольного возраста (5-7 лет) с условно-нормативным и отклоняющимся развитием, воспитывающихся как в полилингвальной, так и в монолингвальной среде. Получены данные сравнительного качественного и количественного анализа результатов диагностики функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности; блока приема переработки и хранения информации, энергетического блока по А.Р. Лурия в разрезе возраста и степени тяжести речевого недоразвития (Козина И.Б.). Проанализирована возрастная динамика становления регуляторных функций в дошкольном возрасте на основе результатов нейропсихологического обследования детей 5-7 лет с условно-нормативным и отклоняющимся развитием, воспитывающихся в полилингвальной и в монолингвальной среде (Борисова Е.Ю.).

Полученные данные по уровням выполнения речевых проб указывают на то, что они в большей степени связаны с психоречевым развитием. Значимой зависимости результативности выполнения речевых заданий от полилингвальности в данной возрастной группе не выявлено, что свидетельствует о том, что организация образовательного пространства в Республике Марий Эл способствует эффективной адаптации детей к 5-7 годам к условиям полилингвальной социокультурной среды. В результате данной работы получены детальные практические данные для повышения результативности коррекционного логопедического процесса.

Л.С.Медникова
Санкт-Петербург

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ И ЕГО ОРГАНИЗАЦИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В настоящее время проблемы обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) становятся все более актуальными. Внимание клиницистов дети с РАС обратили на себя совсем недавно, в середине XX века. Что касается вопросов психолого-педагогического сопровождения образования данной категории детей, то их разработка началась в нашей стране не более 20-25 лет назад.

В последнее время наблюдается тенденция к расширительной диагностике аутистических состояний в детском возрасте. Говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. В связи с этим РАС становятся достаточно распространенной проблемой детского возраста. Несмотря на то, что к категории детей с РАС относят очень разноплановую группу детей, всех их объединяет то, что на первый план у них выходят нарушения развития общения (коммуникативной сферы) и трудности формирования социальных навыков. Сегодня аутизм понимается как расстройство, определяющее, социальную изоляцию ребенка и блокирующее его социальные связи. Степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. У многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как парциальная одаренность.

Особенности развития ребенка с РАС обусловлены структурой имеющегося у него нарушения. Сегодня является общепризнанным, что биологическую природу нарушения у детей с аутизмом составляет органическое нарушение центральной нервной системы различной этиологии, которое проявляется как врожденная или рано приобретенная слабость подкорковых и диэнцефальных систем, особенно активирующих или «энергозаряжающих» систем ствола моз-

га, приводящая к слабости энергетического потенциала мозга [1,3]. Это приводит к тому, что ребенок с аутизмом проявляет повышенную сенсорную и эмоциональную ранимость, что проявляется в непереносимости им многих стимулов окружающего. Именно это и становится той первичной психологической проблемой, которая приводит к «уходу» ребенка от взаимодействий с окружающим, к его аффективной дезадаптации. Поэтому к вторичным нарушениям авторы относят аутизм как «уход» от окружающего, ранящего своими воздействиями, а также обусловленные им псевдокомпенсаторные аутостимуляторные образования в виде стереотипий, которые выступают как средство защиты от непереносимых воздействий извне и еще более углубляют аутистический барьер [2]. Представления об имеющейся у аутичных детей структуре нарушения позволяют специалисту-дефектологу проникнуть в суть отклонения в его развитии и более осознанно подойти к организации процесса обучения и воспитания.

ФГОС обучающихся с ОВЗ, вступающий в силу уже с начала нового учебного года, предусматривает рамочные условия получения образования и детьми с РАС. Поскольку категория детей с РАС является крайне неоднородной, то стандарт предусматривает вариативность и гибкость в определении образовательного маршрута для этих детей и предлагает четыре варианта адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (АООП НОО). Вариант 8.1. предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1 - 4 классы) при обязательной систематической специальной психолого-педагогической поддержке. В условиях варианта 8.2 обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но в пролонгированные сроки. При варианте 8.3. обучающийся с РАС получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к мо-

менту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья. Процесс обучения рассчитан на шесть лет. Вариант 8.4 предполагает, что обучающийся с РАС, осложненными умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития) получает образование также в пролонгированные сроки (1 - 6 классы) в соответствии со специальной индивидуальной программой развития (СИПР), учитывающей индивидуальные образовательные потребности обучающегося.

Несмотря на прописанные в стандарте организационные рамки получения детьми с РАС начального образование, остается много вопросов, которые требуют уточнения. Один из часто задаваемых вопросов касается того, следует ли для детей с РАС создавать отдельный специальный класс. Вслед за ведущими отечественными исследователями этой проблемы нужно ответить на этот вопрос отрицательно. Совместное пребывание аутичных детей вне общества сверстников, не испытывающих таких проблем, приведет к их еще большей аутизации и возрастанию аутистических барьеров, отгораживающих их от окружающих. Поэтому наиболее целесообразным будет определение их образовательного маршрута в соответствии с уровнем интеллектуального развития детей. При этом здесь может быть несколько вариантов: от обучения ребенка по соответствующему его интеллектуальным возможностям варианту образовательной программы среди нормально развивающихся сверстников до включения в специальные классы для детей с задержкой психического развития или умственной отсталостью.

Вопросы реализации любого из вариантов образовательной программы должны рассматриваться сквозь призму имеющихся у ребенка нарушений, что предполагает максимальную индивидуализацию психолого-педагогических мероприятий по сопровождению образование ребенка. Важно понимать, что сама по себе ни одна, даже самая, на первый взгляд, эффективная программа коррекции РАС не дает гарантии достижения положительного эффекта в социально-личностном развитии ребенка. Любая программа коррекции должна

быть адресной, учитывающей специфику профиля психического развития конкретного ребенка.

Поэтому для определения образовательного маршрута ребенка с РАС, уточнения вопросов организации его обучения, содержательного наполнения образовательного процесса необходимо, прежде всего, углубленное изучение ребенка с целью создания индивидуальной программы психолого-педагогической коррекции имеющихся у него нарушений в развитии. В процессе углубленного изучения ребенка важно, прежде всего, выявить механизмы его аффективной дезадаптации, психолого-педагогическая коррекция которых должна включать как усиление социализирующего влияния культурных факторов развития, так и стимуляцию базальных уровней его аффективной сферы, на которых строится личность ребенка. Значимым при этом является опора на имеющиеся у ребенка резервы психического развития. Ребенок с РАС может обнаружить свой подлинный потенциал развития на любом из этапов обучения, поэтому изучение ребенка должно проходить систематически, а выявленные в процессе изучения новые образовательные потребности могут и должны повлечь за собой смену вектора образовательного маршрута – переход на другой вариант образовательной программы.

Литература:

1. Мнухин С.С. Резидуальные нервно-психические расстройства у детей. – Л., 1968

2. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг М.М.. – М., 1997

3. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С.Никольская и др. М.: МГУ, 1990

А.З. Свердлов
Санкт-Петербург

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЦ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА

50-летию Межрегионального центра
реабилитации лиц с проблемами слуха
посвящается

Данное учебное заведение (в прошлом ЛВЦ ВОГ) начиналось с небольшой изостудии на Красной улице при доме культуре глухих. В 1965 году усилиями выдающегося сурдопедагога, мастера жесто-мимической речи, И.Ф. Гейльмана был открыт в г. Павловске на ул. Коммунаров Ленинградский Восстановительный Центр Всероссийского Общества Глухих. Вместе с отделением по изобразительному искусству были открыты переплетное, радиомонтажное отделения, а также и культурно-просветительный факультет с театральной специализацией. О театральной художественной культуре, максимально развивающей духовный мир лиц с проблемами слуха, пойдет речь в нашей небольшой статье.

В 1965 году на первом курсе Культурно-просветительного отделения уроки театральной режиссуры вел выпускник Ленинградского государственного института Культуры им. Н.К.Крупской Александр Волотовский. В дальнейшем он стал главным режиссером кукольного театра в городе Вологде. Данный педагог почувствовал зримую сенсорную специфику театра лиц с проблемами слуха. Он уделял особое внимание застольному периоду, разбирал по событиям, конфликтам, характерам массовые, групповые и одиночные этюды перед тем как перенести их на сценическую площадку. В эти же годы уроки режиссуры на этом отделении стали вести преподаватели кафедры театральных дисциплин ЛГИК им. Н.К.Крупской А.С.Никулин и В.М.Рождественская. Они со студентами готовили этюды, инсценированные рассказы, отрывки из пьес и прозаических произведений, курсовые и дипломные спектакли. Особое внимание уделялось классическим произведениям советской и зарубежной драматур-

гии. Данный подход способствовал совершенствованию эстетического вкуса лиц с проблемами слуха, избавлял от всеядности и примитивизма. В течение ряда лет на данном отделении вели режиссуру А.В.Фролович, Я.Г.Центер, В.Г.Синютин, Г.А.Кустов, М.Б.Полунин, Игорь Духович, А.З.Свердлов, Э.Разинский и другие. А.В.Фролович, в прошлом работающий в культурно-просветительном училище, осуществил постановку спектакля по сказке Е.Шварца «Снежная королева». Я.Г.Центер, работая на дневном и заочном отделениях, поставил неплохой спектакль по произведению Н.В.Гоголя «Мертвые души». Г.А.Кустов, преподаватель режиссуры ЛГИК им. Н.К.Крупской, совместно с выпускниками театрального отделения вышеназванного института поставил интереснейший спектакль в зримом образном наглядном ключе по произведению талантливой писательницы И.Грековой «Вдовий пароход». В.Г.Синютин - выпускник театрального отделения ЛГИК им. Н.К.Крупской несколько лет проработал заведующим культурно-просветительным отделением ЛВЦ ВОГ и осуществил талантливую постановку в действенном темпоритмическом ключе свободной композиции по одноактным произведениям М. Сервантеса и П. Мериме. Выпускник театральной академии (Ленинградский институт театра музыки и кинематографии им. Н.К.Черкасова) Эдуард Разинский, будучи блестящим мастером в сфере пантомимы, ученик выдающегося специалиста в сфере сценического движения профессора Коха, поставил ряд прекрасных спектаклей в пластическом пантомимическом ключе с учетом традиций великого французского мима Марселя Марсо со студентами культурно-просветительного отделения. Игорь Духович, выпускник режиссерского отделения института культуры, (впоследствии главный режиссер народного театра ДК им. Ленсовета), в 70-е годы XX столетия совместно с А.З.Свердловым в театральной студии при ЛВЦ ВОГ осуществил постановку таких спектаклей, как «Двенадцать» по мотивам поэмы А.Блока и «Сказка о золотом петушке», «Сказка о попе и о работнике его Балде» по произведениям А.С.Пушкина.

Нельзя не отметить творческую деятельность таких педагогов как супруги Григоренко (Александр и Анна). Они поставили ряд интересных композиций

в динамичном танцевальном ритме с учетом сенсорной специфики лиц с проблемами слуха. Прекрасно вела уроки по сценическому движению и выпускница театрального института Светлана Воробьева. Музыкальное оформление всех спектаклей, композиций на дневном и заочном отделении в театральной студии осуществлял член Союза композиторов, талантливый пианист Геннадий Михнов.

Михаил Борисович Полунин, который пришел в Межрегиональный центр уже после 2000 года осуществил талантливую постановку с выпускниками культурно-просветительного отделения по киносценарию Бориса Васильева «А зори здесь тихие». Режиссуру театральных массовых представлений последние годы в Межрегиональном центре ведет выпускник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств Султанов. Не могу не обратить внимание на деятельность талантливого выпускника культурно-просветительного отделения и кафедры социально-культурной деятельности СПбГУКИ В.Бочарова. Он много лет проработал директором Дома Культуры Глухих и одновременно в театральной студии Межрегионального центра реабилитации лиц с проблемами слуха, поставил ряд интересных спектаклей балаганного типа, связанных с новогодними карнавалами. Особое внимание следует обратить на многолетнюю деятельность заведующего культурно-просветительным отделением, преподавателя режиссуры массовых празднеств М.П. Родиминой. В этом заведении она работает с 1968 года и по настоящий день. Ею осуществлен ряд литературно-музыкальных композиций, связанных с посвящением в студенты, с днем Победы, с международным Женским днем. Она является почетным членом Президиума центрального правления Всероссийского общества глухих. Особое внимание в процессе постановки театральных произведений уделяется роли жесто-мимической речи, ибо без нее неслышащие зрители не поймут сути той или иной постановки. Необходимо диалектическое единство зримых образных мизансцен и развернутого выразительного пластичного жеста. Об этом в свое время замечательно писали выдающиеся деятели XVI столетия Френсис Бэкон и Джон Бульвер, создавшие хирологию и

хирономию «Жестовая речь глухих в образном и бытовом аспектах». Об этом же говорит прекрасная книга Д. Бульвера «Филофокус или друг глухонемого».

Не могу не отметить таких выдающихся мастеров жесто-мимической речи, как И.Ф.Гейльман, А.А.Игнатенко, Т.П.Сирота, Т.Книппер, И.Н.Длугач, И.И.Свердлова (Караваева), А.М.Лобанова. Особое внимание в процессе постановки спектаклей уделяется логопедической работе, помогающей глухим добиться выразительной интонации. В этом аспекте следует отметить деятельность таких педагогов как З.Тюхтина, С.Джавадова, Л.Можара, Э.Строкова, А.Майзелис и др. Созданию полноценного театрального действия, насыщенного живыми полнокровными персонажами, способствовали также преподаватели литературы Л.Г.Синицына (директор МЦР после ухода И.Ф.Гейльмана), В.А.Алексеева, Н.В.Киселева, Н.А.Селезнева, И.И.Свердлова и др. Курс лекций по истории театра, по проблемам эстетической мысли и изобразительного искусства много лет вела кандидат искусствоведения Г.В.Николаева.

Следует сказать несколько слов о своей деятельности в ЛВЦ-МЦР. Я пришел в это учебное заведение в 1967 году и стал первым постоянным преподавателем режиссуры, где и проработал в течение 35 лет до 2002 года. Треугольная глаукома не позволила мне продолжать свою деятельность в качестве режиссера Межрегионального центра реабилитации лиц с проблемами слуха. За время работы в данном учебном заведении на дневном и заочном отделениях, в театральной студии я осуществил постановку почти 300 произведений. Сюда вошли: массовые групповые одиночные этюды, инсценированные рассказы, отрывки из прозаических произведений, курсовые, дипломные спектакли, литературно-музыкальные композиции, связанные с творчеством выдающихся деятелей художественной культуры.

Всей своей деятельностью я доказывал, что неслышащим учащимся доступны произведения самого высокого уровня. Мы старались продолжить традиции А.Макаренко, В.Сухомлинского, Л.Выготского, К.Ушинского, но сублимированные в деятельность наших подопечных с учетом сенсорной специфики неслышащих учащихся. Наши творческие поиски были отражены в докторской

диссертации по социально- культурной деятельности сообщества глухих (1996г.), в ряде учебных пособий («Из опыта работы с театральным коллективом глухих» (ЛВЦ, 1978г.) «Об особенностях восприятия глухими учащимися драматургического материала» (ЛВЦ, 1988г.), «Развитие духовного мира неслышащих работой над отрывками из пьес»(МЦР, 1995г.), «Курс лекций по социальной работе и благотворительности» (СПб ГУКИ, 2001г.), в монографии «Социально-культурная деятельность и процесс духовного развития сообщества глухих» (СпбГУКИ, 1999г.); в методических рекомендациях «Театральное искусство как средство духовного развития личности слышащих и неслышащих студентов в процессе интеллектуализации досуга», «Роль литературы в развитии творческих способностей студентов через сферу социально-культурной деятельности», «Воспитание студентов средствами изобразительного искусства и экскурсионной деятельности как фактор их духовного и профессионального становления» (2000г.)

Наша деятельность в сфере театральной режиссуры лиц с проблемами слуха отражена в десятках статей, в тезисах международных и всероссийских конференций, опубликованных в СПбГУКИ, в Межрегиональном центре реабилитации лиц с проблемами слуха, на факультете коррекционной педагогики в РГПУ им.А.И.Герцена, в Комитете по образованию г. Санкт-Петербурга, в трудах Законодательного Собрания г. Санкт-Петербурга и в других организациях институтах. Литературно музыкальные композиции поставленные нами, посвященные творчеству Михаила Светлова и Владимира Маяковского, были удостоены престижных дипломов и почетных грамот на Всесоюзных и Всероссийских смотрах художественной самодеятельности лиц с проблемами слуха, а также на смотре высших и средних учебных заведений г. Пушкина.

Выпускники театрально-постановочного отделения продолжили свое непрерывное самообразование в институтах культуры, в театральной студии при училище имени Б.Щукина, на факультете коррекционной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, в институте им. Р.Валленберга, в Академии художеств, в Высшем художественном училище им. В.Мухиной, в художественном училище им.

В.Сурикова, в Северо-Западном политехническом институте и других высших учебных заведениях России. Выпускники данного театрального отделения и других отделений межрегионального центра работают методистами, преподавателями, режиссерами, художественными руководителями, директорами культурно-досуговых центров, художниками, искусствоведами, Все это подтверждает бесконечность творческих возможностей лиц с проблемами слуха при наличии одаренных слышащих сурдопедагогов.

М.П. Родимина
Санкт-Петербург-Павловск

ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Педагогами МЦР накоплен значительный и весьма существенный опыт организации и проведения различных творческих мероприятий., которые способствуют формированию лучших человеческих качеств, развитию художественного вкуса, творческой фантазии, интеллекта, познанию литературы, театра, кино, истории, самой жизни.

За 50 лет деятельности в ЛВЦ - МЦР сложился праздничнo-обрядовый календарь, который стал фундаментом организации художественно-массовой и творческой работы с неслышащими. Календарь создавался десятилетиями, в его формировании принял участие весь педагогический коллектив, студенты Центра, общественные организации.

Не всё выдержало проверку временем. Что- то само по себе умерло, отошло, от чего- то отказались мы сами, т.к. видели, что эти мероприятия искусственны, не присущи специфике и природе неслыщащего человека, а поэтому не формируют высоких критериев художественного вкуса, не способствуют нравственному становлению личности.

Давайте вместе перелистаем страницы праздничнo-обрядового календаря …

Из чего же состоит наш празднично-обрядовый календарь?

Его открывает первосентябрьский торжественный **День Знаний,** на котором студенты встречаются с руководством Центра, педагогами, старшекурсниками. Тематика этих дней разнообразна как сама жизнь, они посвящаются Миру на нашей планете, формированию толерантности, юбилейным датам страны и другим событиям. Главное действующее «лицо» - «трёхголосый» звонок в руках первокурсников, приветствующий их и приглашающий в Страну знаний. В этот День в гости к нам приходят руководители города, педагоги - ветераны, творческие работники музеев-заповедников Пушкина и Павловска, родители... Первокурсники сразу же попадают в атмосферу творчества: с интересными воспоминаниями, рассказами перед ними выступают ведущие педагоги Центра, звучат песни, стихи в исполнении старшекурсников, демонстрируются видеофрагменты фильмов о работе нашего учебного заведения. Заканчивается День знаний экскурсией по залам Павловского Государственного музея заповедника, по парку, городу.

Традиционный День знаний продолжает удивительно щедрый и прекрасный праздник «Золотой Осени». Это пролог нашего календаря, а вот его завязка, его отправная точка, начало осеннего действия (в прямом и переносном смысле) - это традиционный вечер-ритуал посвящения в студенты. Этот день мы традиционно привязываем к лицейской годовщине - 19 октября. Ведь мы живём, учимся, трудимся на земле, овеянной творчеством А.С. Пушкина. Первый директор Лицея в Царском селе Василий Фёдорович Малиновский возлагал на своих будущих воспитанников большие надежды-лицейские питомцы должны были проникнуться высокой идеей преображения России. Наш Центр - это тоже Лицей для неслышащих, школа познаний, кузница воговских кадров, и мы тоже надеемся и верим в наших студентов. Эти вечера проходят под девизом: «Под сенью дружных муз», «Студенческое братство», «Друзья! Прекрасен наш союз» и др. Обычно их готовят студенты старших курсов под руководством преподавателей по сценарному мастерству и режиссуре. Активное и живое участие в этом принимали и принимают студенты.

Перевернём следующую страницу нашего праздничного календаря. Восемнадцатый раз в нашем Центре успешно проходят благотворительные акции: «Раздели чужую боль», «От сердца к сердцу», «Души прекрасные порывы», «Огонь Прометея», «Передаём добро и силу», «Палитра любви» и др., посвящённые Всемирному дню инвалидов.

Их цель- оказать посильную помощь талантливой неслышащей молодёжи, поддержать инвалидов, больных, участников войны и блокадников г.Павловска. Большую помощь при проведении этих мероприятий мы получаем от Павловской администрации, Комитета по социальной защите населения Санкт-Петербурга, других общественных организаций, спонсоров. Программы акций очень насыщены: это показ творческого портрета Центра, аукцион картин, выступления гостей и спонсоров, чаша дарения, концерт участников художественной самодеятельности, благотворительные обеды, «круглые столы» с представителями власти, специалистами по проблемам реабилитации неслышащих и многое другое.

Наряду со студентами на сцене постоянно работают, выступают их старшие наставники - педагоги. Это стало доброй традицией Центра. Невозможно преподавать творческие дисциплины, не умея самому правильно и выразительно читать стихи, красиво двигаться по сцене, не владеть ораторским мастерством, искусством общения с молодёжью. Именно при помощи преподавателей студенты познают не только теоретически, но и практически маленькие тайны большого мастерства: как держаться перед залом, как поддерживать заданный темпо - ритм, быть подтянутым, собранным и многое-многое другое. В творческую орбиту мероприятий вовлекается многочисленный педагогический коллектив, а это говорит, о том, что в преподавателях не погасла жажда творчества, им интересно, они остаются молодыми среди молодых. Выступая на сцене, они, будучи образованными, ищущими личностями увлекают за собой своих питомцев, показывая им образец профессионализма и высокой культуры. Это выступления Лидии Герасимовны Синицыной: прекрасный, образный язык, знание литературы, поэзии, психологии неслышащих делают её выступ-

ления яркими и запоминающимися. Сочетание ёмкого слова юриста и прекрасного исполнителя песен под собственный аккомпанемент гитары, неоднократно украшали праздники и акции, где и ведущим и солистом был заместитель директора по учебной работе Центра И.М. Крылов. А скольким питомцам показал истинную красоту поэзии М.П. Балунин, артистично и вдохновенно читая стихи классиков. Этот список можно продолжать: К,Моисеенкова,. Н.Щербинина, Н.Крылова, Н.Суслов, И. Длугач, А.Лапко, Р.Магометов и другие участники, исполнители на наших празднествах и вечерах. При работе с молодёжью на сцене стираются возрастные барьеры, происходит интеграция слышащих педагогов с глухими исполнителями, у студентов формируется высокий художественный вкус, нравственные идеалы, чётко определяется гражданская позиция.

В своей статье я не останавливаюсь на таких традиционных праздниках и обрядах, как День защитника Отечества, 8-е марта, День театра, Первоапрельская юморина, День воспитателя, встреча Нового года, огоньки и вечера «Гордись - это моя профессия», прочно вошедшие в наш праздничный календарь. Можно вспоминать и вспоминать сценки, картины, события, эпизоды, выступления, в которых студенты «превращались» в учителей, а учителя несмело отвечали на «коварные» вопросы учеников; можно вспоминать аукционы, конкурсы, чудеса «полей», КВН, семейные вечера, вечера-портреты, театрализованные шоу и многое другое.

Но о святом празднике Победы я не могу не сказать, т.к. он является кульминацией нашего обрядового календаря. И чем дальше он отодвигается временем, тем ближе и трепетней мы относимся к его подготовке. К сожалению, время безжалостно. Год за годом уходят из жизни преподаватели, сотрудники Центра - участники Великой Отечественной войны. Но тем более, память об их ратном подвиге, жизни, работе обязывает нас не оставаться безучастными, мы должны донести до сердец молодых события тех лет. И вот организаторы вечера, а ими были студенты отделения СКД, решили раскрыть тему войны через простой, незамысловатый сюжетный ход, в основу которого они положи-

ли рассказ о судьбах сегодняшних преподавателей, родившихся в годы войны (1941- 1945). Так родилось название и тема вечера «Дети войны».

В основу другого вечера «И мы в историю заглядываем снова, чтоб день сегодняшний измерить днём войны» были положены воспоминания о художниках Центра, участниках Великой Отечественной войны: В.С. Мурзо, А.П. Крахмальникове, В.С. Уткине, В.Ф. Чекалове, И.И. Голод. На фоне «живой» картины «В лесу прифронтовом» шли воспоминания бывших учеников, ныне уже преподавателей отделения «Дизайн», о своих наставниках. Это были незабываемые выступления о мужестве разведчика В.С. Мурзо, артиллеристе В. Чекалове. На вечер был приглашён художник И. И. Голод. Накануне своего 90-летнего юбилея он был бодр, полон оптимизма и энергии. Он обратился к студентам со словами: «любите свою Родину, свою профессию, умейте преодолевать трудности, побеждать!» Студенты вручили Илье Исааковичу цветы, а затем задушевно беседовали с ним за чашкой чая. Хочу дополнить, что в Центре уделяется большое внимание патриотическому воспитанию студентов. Этому способствуют уроки памяти, устно - мимические журналы «Мужество», встречи с педагогами, пережившими страшные дни Ленинградской блокады. Это рассказ сурдопедагога Джавадовой С.А., которая хорошо запомнила тщетные поиски одной горошины, которую уронила ее бабушка... Воспоминания Т.П. Сирота о ее маме, которая будучи подростком шила фуфайки, рукавицы для фронта, с трудом поворачивая ручку швейной машины. Это и проведение театрализованных конкурсов жестовой песни «Мир. Май. Победа. Молодость. Любовь», в которых наряду со студентами различных отделений принимают участие педагоги, сурдопереводчики: Е.Голубева, Н.Крылова, К.Моисеенкова и бессменный участник концертов, посвященных Дню Победы - И.Длугач. Такие конкурсы способствуют не только формированию гражданских чувств, но и эстетических; знакомят глухих с прекрасным текстом песен, слабослышащих учащихся – с замечательными мелодиями, с историей их создания. В песнях - радость и грусть, тревога и вера, любовь к близким и ненависть к врагу, эти

чувства переживают и сегодня наши студенты являясь участниками и зрителями творческих конкурсов.

И вот наступает «Последний» звонок». Это особенный день для студентов того или иного отделения. К нему тщательно готовятся. Выпускная группа под руководством студентов социально-культурного отделения разрабатывает сценарий. Обязательным при его составлении является поиск сюжетного образного хода мероприятия. Так, готовясь к «последнему» звонку отделения социальной педагогики, студенты взяли в его основу сказку В. Катаева «Цветик - семицветик», где каждый листок «семицветика» - это желание, загадываемое студентами: отлично сдать Государственные экзамены и поступить в ВУЗ ; устроиться на работу ; встретиться через 10 лет ; увидеть своих педагогов и др. Безусловно, каждый «листок» раскрывался через песни , сценки, «капустник», стихи, выступления студентов, педагогов. Такие «звонки» долго звучат в сердцах наших выпускников.

И вот последний листок нашего календаря «Мы жизни выходим навстречу» под таким девизом проходит у нас торжественный вечер – ритуал вручения дипломов об окончании Межрегионального Центра (колледжа).

Мы считаем, что разработанный традиционный праздничнo-обрядовый календарь - это составная часть системы планирования работы нашего Центра. В 2015 году нашему центру исполняется 50 лет - «золотой» юбилей! Всё это обязывает наш педагогический коллектив не прекращать поиск нового, удивительного, способствующего творческому обогащению личности неслышащих.

Л.В. Петрова, В.Р. Гассиева
Санкт-Петербург

РОЛЬ КРАЕВЕДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Культурной традицией любого народа является изучение природы, истории, экономики, быта своего края. В этом отношении значение краеведческого материала в преподавании истории, географии, мировой культуры и других учебных предметов общеобразовательной школы трудно переоценить. Система специального образования призвана создавать условия для социализации детей с особыми образовательными потребностями, к которым относятся и учащиеся специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. Ознакомление с краеведческим материалом способствует расширению социального опыта учащихся, формированию у них краеведческих и общественно-исторических знаний и представлений. Такой материал обладает большим воспитательным потенциалом, так как при изучении природы родного края у школьников развиваются эстетические чувства, воспитывается любовь к природе, гуманное отношение ко всему живому. Знакомство с богатой историей, историческими памятниками, заслугами выдающихся земляков способствует воспитанию патриотических чувств, чувства долга перед Родиной. Приобщение к познанию историко-культурного достояния края способствует духовно-нравственному воспитанию и развитию личности учащихся.

Краеведение также позволяет решать главную задачу специальной (коррекционной) школы VIII вида — развивать учащихся с умственной отсталостью и подготавливать их к самостоятельной жизни. Для решения этой задачи при знакомстве со своей местностью осуществляется коррекция познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, формирование нравственных и социальных качеств учеников. Таким образом, краеведение является важным средством связи школы с жизнью, формирует у школьников необходимые жизненные компетенции.

Для того чтобы рассмотреть краеведение как элемент образования, необ-

ходимо, прежде всего, уделить внимание рассмотрению самого понятия «краеведение».

Большая Советская энциклопедия определяет краеведение как «всестороннее изучение определенной части страны, города или деревни, других поселений местным населением, для которого эта территория считается родным краем. Краеведение – комплекс естественных и общественных исследований. Краеведение изучает природу, население, хозяйство, историю и культуру родного края» [1; 920].

Российская педагогическая энциклопедия рассматривает краеведение в качестве предмета школьного курса, направленного на «изучение учащимися природы, экономики, истории и культуры своей местности – школьного микрорайона, города, села, района, области» [5; 885].

В новой иллюстрированной энциклопедии понятие «краеведение» определяется как «изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры какой-либо части страны, административного или природного района, населенных пунктов, главным образом силами местного населения [4; 230].

Таким образом, краеведение предполагает всестороннее познание учащимися прошлого и настоящего своего края, поскольку это необходимо для непосредственного участия в его преобразовании. Включение школьников с интеллектуальным недоразвитием в активное изучение своего края рождает чувство патриотизма – любви к малой и большой Родине, без чего невозможное воспитание гражданина.

Каждый уважающий себя человек должен знать о событиях, происходивших на его земле. Изучение родного края, его истории необходимо для всех детей независимо от возраста и уровня развития. Содержание при этом будет различным, так как выбор информации и методов зависит от возрастных и познавательных особенностей учащихся. Но цель будет иметь много общего. По мнению Л.К. Ермолаевой, «цель краеведческого образования – способствовать духовно-ценностной и практической ориентации учащихся в их жизненном пространстве, а также социальной адаптации» [2; 40].

Система, содержание, методика и технологии изучения краеведения должны соответствовать общепедагогическим, дидактическим и предметно-методическим принципам и задачам, поставленным педагогической наукой перед учебными предметами, внеклассной рабой и школьным краеведением. Краеведение в школе раскрывает учащимся знания родного края, города, села, помогает увидеть неразрывную связь, единство истории каждого города, деревни с историей своей страны, почувствовать причастность к ней каждой семьи.

Школа призвана прививать учащимся чувство любви к Родине. Понятия «Родина», «Отчизна» в детском возрасте ассоциируются с тем местом, где находится родной дом, школа, то есть с конкретным городом, поселком. От того, насколько они хорошо знают и любят историю своего края, зависит и глубина патриотического чувства школьников. Чем раньше ребенок начнет знакомиться с бытом, традициями своего народа, с прошлым родного края, процессом его развития, тем быстрее будет занесен в души маленьких граждан интерес и любовь к Родине, гордость за принадлежность к ее великому, мудрому, трудолюбивому народу, а без этого невозможно воспитание патриота, защитника и созидателя.

У учащихся разных регионов России конкретные знания о своем крае будут различными, но они должны войти (в определенном объеме) в состав обязательных базисных знаний по окружающему миру, истории Отечества, географии, литературы. Это отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. История края («малой родины») рассматривается как часть истории России, республики, входящей в состав Российской Федерации, более крупного региона, всемирной истории. Важным условием развития краеведения являются современные социально-политические перемены, когда укрепляется российская государственность, растет роль «провинции», когда возрастает интерес россиян, молодежи к своему историческому прошлому, народным обычаям и традициям, проблемам регионального развития и возрождения своей самобытности.

Успешные результаты школьного краеведения во многом зависят от того, в какой степени учитель сам краевед и как он сумеет заинтересовать своих учеников. Учитель должен хорошо знать край, систематически его изучать и владеть знаниями краеведческой работы со школьниками. Самому учителю краеведение также приносит большую пользу. Занимаясь краеведческой работой с детьми, он обогащается знаниями, повышается его педагогическое мастерство; он знакомится ближе с населением, с родителями своих учеников, изучает работу местных организаций и предприятий, тем самым повышается его роль в развитии родного города, села. Краеведение для учителя — путь к исследовательской деятельности.

В процессе краеведческой работы учащиеся усваивают учебный материал и приобретают навыки, необходимые в жизни, готовятся к практической деятельности и расширяют общеобразовательные знания. Одна из главных особенностей краеведческой работы в школе состоит в том, что она включает в себя элементы исследования. Поэтому ее обязательной частью является непосредственное участие школьников и учителей в исследовательской работе. В условиях коррекционно-образовательного учреждения такую деятельность очень трудно обеспечить. Но элементы доступного исследования, самостоятельного приобретения краеведческих знаний могут быть использованы и в работе с умственно отсталыми школьниками. Так, например, учащиеся могут составить свою родословную, описать историю своей семьи, выбрать историко-культурный памятник для самостоятельного изучения, составить презентацию достопримечательностей края, сделать зарисовки экспонатов краеведческого музея. Подобные исследования будут способствовать развитию творческой инициативы и целенаправленному использованию энергии школьников.

По мнению М.Д. Маханевой и О.Л. Князевой, участие детей и молодёжи в краеведческой деятельности помогает значительно расширить и углубить знания, полученные при изучении предметов школьной программы, конкретизировать их. Следовательно, культурное и природное наследие, его изучение краеведческими средствами становится важным элементом в структуре отече-

ственной педагогики [3; 32]. Такой подход актуален и для организации краеведческой деятельности учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида при ее умелом руководстве педагогами.

Сегодня именно благодаря краеведению ученик имеет возможность глубже уяснить положения о том, что история – это история людей; корни человека – в истории и традициях своей семьи, своего народа, в прошлом родного края и страны. Любовь к Родине конкретна. Это любовь к своему родному дому, городу, селу. А для того, чтобы по-настоящему полюбить свой край, нужно его хорошо знать. Такой подход будет понятен и учащимся с умственной отсталостью.

Таким образом, педагогам, прежде всего, необходимо помнить о значении краеведения в деле воспитания патриотизма и гражданственности, духовно-нравственных качеств личности каждого ученика, в том числе и ученика с умственной отсталостью, и обеспечить возможность включения учащихся в краеведческую деятельность на доступном уровне.

Литература:

1. Большая Советская энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1973. – Т. 13.

2. Ермолаева Л. К. Изучение своего края: проблемы и подходы к их решению / Л. К. Ермолаева // Преподавание истории и обществознания в школе.- 2002.-№ 3.- С.40-47.

3. Маханева М. Д., Князева О. Л. Приобщение младших школьников к краеведению и истории России: Методическое пособие. – М., 2005.

4. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 9. Кл. – М., 2003.

5. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999.

О. И. Буцык
Санкт-Петербург

РОЛЬ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ НЕГАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Многие люди во всем мире задумываются о том, как оградить детей от вредной информации. Особенно это волнует родителей, учителей и воспитателей. «Современную эпоху справедливо называют информационным веком», - отметил В. В. Путин. Новые технологии охватывают практически все сферы, меняют качество жизни, но нужно учитывать и существующие в информационной сфере риски и угрозы.

В международной и российской нормативно-правовой базе есть ряд законов и положений, ограждающих детей от негативного воздействия информационного пространства: Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989 г.); Декларация и план действий «Мир, пригодный для жизни детей» (ООН, 2002 г.); Конституция Российской Федерации (1993г.); Закон РФ «О средствах массовой информации» (действующая редакция от 24.11.2014); Федеральный закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (29 декабря 2010 г.) и др.

Можно полагать, что соблюдение в полной мере положений и рекомендаций, указанных в законах, позволит вырастить здоровое поколение, которое умеет работать с поступающей информацией, отбирать необходимые и полезные сведения, не наносящие вред психическому здоровью.

Анализируя федеральный закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», мы пришли к выводу, что информационная безопасность – это состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и физическому, психическому, духовному, нравственному развитию (Статья 2). В законе охарактеризована также информация, может причинить вред здоровью и развитию детей:

- побуждающая детей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни и здоровью;
- способная вызвать у детей желание употребить наркотические средства, психотропные и одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принять участие в азартных играх;
- обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия и жестокости либо побуждающая осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным;
- отрицающая семейные ценности и формирующая неуважение к родителям и другим членам семьи. (Статья 5)

На основе статей Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» нами сделана попытка сформулировать правила для родителей, помогающие осуществлять отбор развивающих, педагогически значимых телевизионных передач:

1. Оказывать помощь детям в выборе телепередач и следить за временем их просмотра.
2. Общаться с детьми на тему «Телевидение. Опасность. Дети».
3. Составлять для ребенка собственную программу телепередач, учитывая его возрастные и личностные особенности.
4. Создавать вместе с ребенком домашнюю видеотеку с детскими фильмами и мультфильмами.
5. Ориентировать ребенка на выбор любимого телегероя.
6. Анализировать вместе с ребенком после просмотра телепередач ценность программ, поведение героев или ведущих.

Перечисленные правила помогут родителям поддерживать дружеские отношения со своими детьми, всесторонне развивать ребенка, контролировать поступающую информацию, ее содержание и влияние, которое она будет оказывать на психическое состояние.

В современных социально-педагогических условиях взрослые (родители, учителя в школах и в учреждениях дополнительного образования, воспитатели

в интернатах и детских домах и т.д.) должны учить детей работать с сетью Интернет и с различными техническими устройствами, имеющими доступ в сеть. Законы и положения, существующие в международном сообществе, помогли нам разработать правила поведения родителей и педагогов при работе детей с компьютером и сетью Интернет, которые, на наш взгляд, предотвратят аддиктивные изменения личности ребенка, появление интернет-зависимости:

1. Разговаривать с детьми, интересоваться какие сайты они посещают, с кем общаются, что любят смотреть.
2. Определить предельный лимит времени, которое ребенок может проводить в сети Интернет и условия доступа к нему (образовательные сайты, развивающие игры и др.).
3. Контролировать деятельность ребенка в сети Интернет с помощью специального программного обеспечения Kaspersky Internet Security (Родительский контроль), SkyDNS и др.
4. Учить детей быть осторожными. Информировать ребенка о возможных опасностях сети Интернет.
5. Составлять вместе с ребенком список полезных, интересных, безопасных ресурсов, которыми он может пользоваться.
6. Повышать уровень своей компьютерной грамотности, чтобы знать, как обеспечить безопасность детей.
7. Помнить, что длительная работа за компьютером может навредить физическому здоровью ребенка и вызвать у него ухудшение зрения, гиподинамию, подверженность аллергиям и сердечнососудистым заболеваниям.

В России разрабатывается детский браузер «Гогуль». Данная программа создается специально в помощь родителям, которые занимают активную жизненную позицию и обучают своих детей современным информационно-коммуникационным технологиям, но одновременно стремятся оградить своего ребенка от нежелательной, негативной информации. Детский браузер Гогуль позволяет составить расписание доступа, то есть программирование ограничения продолжительности использования ребенком Интернета по дням недели.

Родители могут получить также детальный отчет о том, какие сайты посещали их дети, и добавить или удалить сайты из перечня доступных к просмотру.

Отбором ресурсов, фото- и видеоматериалов, допущенных в Гогуль, занимается специально созданная команда, состоящая из родителей, профессиональных детских психологов и педагогов из различных регионов России.

По мнению проректора по информационным технологиям БГПУ имени Акмуллы Ильи Кудинова «интерес ребенка к компьютерным технологиям и интернету может не только причинить вред, но и принести пользу» [2]. Все зависит от того, куда направить этот интерес. Ведь есть немало случаев, когда сеть помогла людям с инвалидностью обрести друзей и найти свою вторую половину, зародила в подростках интерес к программированию, дала им возможность участвовать в международных конкурсах и самореализоваться. Поэтому в вопросе, как сложится судьба ребенка, многое зависит от внимательности и поддержки родителей и педагогов, заинтересованности взрослых мнением ребенка, умением слушать, стимулировать его стремление задавать вопросы. Это поможет поддержать с ним контакт в течение всего периода взросления. Позволит ребенку вырасти умным, здоровым, имеющим активную жизненную позицию.

Литература:

1. «Российская газета», 2014, № 6496 (224).

2. «Российская газета - Неделя» - Башкортостан, 2014, № 6543.

3. Средства массовой информации и права ребенка: Справочник для журналистов, составленный самими журналистами. – 2005.

4. Федеральный закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 г. (в ред. Федерального закона от 28.07.2012 N 139-ФЗ).

Н.А. Еперева
Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В современных реалиях, когда определенные круги пытаются переписать историю, опровергнуть ее очевидные результаты, когда нацизм и национализм провозглашаются как единственно правильные национальные ориентиры, формирование истинных нравственных ценностей, цель которых сохранить духовно-нравственные и культурно-исторические традиции в образовании и воспитании, приобретает особую значимость и актуальность.

Изучение проблемы формирования нравственных ценностей, мировоззренческих установок является еще более актуальной для лиц с нарушением зрения. Связано это с тем, что лица со зрительной депривацией имеют недостаточно богатый социальный опыт, не в полной мере реализуют себя в различных видах деятельности, что препятствует усвоению ими социальных норм и правил, нравственных ценностей.

В специальной психолого-педагогической литературе изучение нравственных ценностей рассматривается в основном в контексте проблем самосознания лиц с нарушением зрения, социальной адаптации и интеграции инвалидов по зрению, их социальной зрелости (И.П. Волкова, В.З. Кантор, Н.А. Невзорова, И.Н. Никулина, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова и др.).

С целью выявления уровня сформированности нравственных ценностей школьников с нарушением зрения было проведено исследование, в котором приняли участие слабовидящие подростки и нормально видящие сверстники в возрасте от 13 до 15 лет – ученики 8 – 9 классов.

Программа эксперимента включала в себя 3 серии: 1 серия была направлена на определение уровня нравственной воспитанности учащихся (в основе методика М.И. Рожкова); 2 серия была направлена на изучение цен- ностных ориентаций школьников (методика М. Рокича); 3 серия эксперимента была

направлена на определение уровня самооценки личности (методика С.А. Будасси).

По результатам проведения трех серий эксперимента были выявлены уровни сформированности нравственных ценностей школьников подросткового возраста.

Анализ данных, полученных в ходе 1 серии эксперимента, показал, что у учащихся с нарушением зрения преобладающими уровнями нравственной воспитанности являются высокий и средний уровни (по 40%). У 20% подростков с нарушенным зрением выявлен низкий уровень развития нравственной воспитанности. В то же время у нормально видящих учащихся преобладающим является высокий уровень развития нравственной воспитанности (40 %), средний и низкий уровни составляют по 30 %.

Кроме того, можно констатировать, что у учащихся с нарушением зрения выявлено некоторое своеобразие сформированности нравственной воспитанности: например, подростки с нарушением зрения имеют более низкие уровни развития таких показателей, как: самовоспитание, автономность, социальная активность, нравственность; более высокие уровни развития, по сравнению с нормально видящими сверстниками, обнаружены в таких показателях нравственной воспитанности, как: отношение к здоровью, патриотизм, отношение к искусству, адаптированность, социальная толерантность.

Анализ полученных данных в ходе 2 серии эксперимента**,** целью которой было изучение ценностных ориентаций, дает основание констатировать тот факт, что большинство подростков имеют средний уровень развития социально значимых ценностных ориентаций: у подростков с нарушенным зрением средний уровень развития данного компонента социальной зрелости выявлен у 55% учащихся, у нормально видящих — 50%. В то же время у подростков с нарушением зрения и нормально - видящих подростков (30% и 35% соответственно) был выявлен высокий уровень развития ценностных ориентаций. Однако как у учащихся с нарушениями зрения, так и у их нормально видящих сверстников

обнаружен низкий уровень развития ценностных ориентаций (соответственно: 10% и 12%).

Обобщая полученные данные, можно констатировать у подростков стабильность в отношении ценностей межличностного общения (любовь, дружба, счастливая семейная жизнь), ориентацию на себя, личное благополучие, выживаемость, самосохранение, усиление процесса индивидуализации подростков.

Анализ результатов 2 серии эксперимента позволил также оценить идеалы, иерархию ценностей, которые подростки рассматривают как нормы поведения, позволил сделать вывод о степени ценностного отношения к таким человеческим качествам, как: ответственность, терпимость к мнениям других, честность, чуткость, самоконтроль, независимость, которые в той или иной степени отражают ценностную ориентацию на Человека.

Таким образом, можно констатировать, что нарушения зрения не выступают в качестве фактора, негативно влияющего на уровень развития ценностных ориентаций личности, хотя и имеются некоторые различия в выделении подростками с нормальным и нарушенным зрением более значимых ценностей.

Анализ полученных данных по 3 серии дал представление о степени адекватности самооценки учащихся. Результаты позволили выявить, что у большинства подростков с нарушенным зрением самооценка адекватна (50%). Однако выявлено, что у 30% школьников с нарушением зрения уровень самооценки низкий; у 20 % учащихся уровень самооценки наоборот несколько завышен. В то же время у подростков с нормальным зрением, так же как и у их сверстников с нарушенным зрением, преобладающим уровнем самооценки является адекватный уровень самооценки – у 65 %. Однако у нормально видящих подростков также выявлен низкий уровень самооценки – у 15 % респондентов, а у 20 % уровень самооценки несколько завышен.

При этом полученные результаты, которые свидетельствуют о наличии у подростков с нарушениями зрения неадекватной самооценки (будь-то завышенная или заниженная самооценка), подтверждают данные исследований, имеющиеся в тифлологической литературе (И.Н. Никулина, Г.В. Никулина,

И.Е. Ростомашвили и др.). Обусловлено наличие неадекватной самооценки у школьников с нарушением зрения может быть как собственно зрительным дефектом, так и социальными факторами: условиями воспитания, проживания, отношениями в семье и кругу близких людей, а также личностными особенностями (темпераментом, характером).

Проведение и анализ 3 серий констатирующего эксперимента позволили выявить уровень сформированности нравственных ценностей школьников с нарушенным и нормальным зрением.

Обобщение полученных данных позволяет сделать вывод о том, что преобладающим уровнем сформированности нравственных ценностей как у подростков со зрительной депривацией, так и у нормально видящих сверстников является средний уровень, что составляет 40% и 50% соответственно. Высокий уровень нравственных ценностей выявлен у подростков с нарушенным и с нормальным зрением (по 30 %). Низкий уровень сформированности нравственных ценностей был также выявлен как у учащихся с нарушенным зрением, так и у их нормально видящих сверстников (30% и 20% соответственно).

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что нарушение зрения не является основным фактором, определяющим уровень сформированности нравственных ценностей подростков, однако нравственные ценности имеют определенное своеобразие, прямо или косвенно обусловленное нарушением зрения. В то же время это свидетельствует о необходимости целенаправленного социального воздействия, влияющего на формирование нравственных ценностей подростков. Программа современных гуманитарных предметов способствует формированию так необходимых сегодня нравственных ценностей: патриотизма, милосердия, толерантности, творческой активности, адаптированности в любом культурном пространстве. Кроме того, возрастает роль личности самого педагога, воспитателя, который является нравственным примером для подражания, ориентиром при нравственном выборе подростка.

М.В.Сотникова
Санкт-Петербург

ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СЕМЕЙНОЙ СРЕДЕ

С самого рождения человек попадает в общество. На его развитие оказывает влияние множество различных факторов, как биологических, так и социальных. Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья.

Роль семьи в развитии учебно-познавательной и речевой деятельности школьника с нарушением слуха, его умственных способностей, памяти, мышления, внятного произношения очень велика. Активизация познавательной деятельности ребёнка в домашних условиях связана с работой по формированию словесной речи при использовании остаточного слуха с помощью индивидуального аппарата и с развитием речевого общения в разнообразных ситуациях. Родителям необходимо ознакомиться с основными аспектами коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

Воспитание детей с нарушением слуха в двух социальных системах школе-интернате и семье строится в настоящее время на принципах взаимодействия и взаимодополнения. Для организации и проведения в семье учебно-познавательной деятельности и коррекционной работы с ребёнком следует привлекать родителей к участию во внеклассных занятиях в школе. Это способствует совершенствованию методического опыта взрослых. Учебно-познавательная и коррекционная работа с учащимися в семье может проводиться в трёх направлениях:

а) специально организованные занятия с ребёнком по заданию педагога — чтение книг, познавательные игры, прогулки, совместная изобразительная или практическая творческая деятельность с предметами, материалами;

б) использование жизненных условий семьи для формирования умений самообслуживания, бытового труда в ежедневных делах, организация порядка жизни для активизации развития ребёнка;

в) организация речевого общения, развитие разговорно-обиходной речи в условиях жизненной деятельности на основе устной речи с использованием индивидуального слухового аппарата.

Совместное обсуждение домашних дел и практическое участие в них побуждают ребёнка к активизации мыслительной деятельности, к речевому общению, к освоению нового словаря. Посильный труд школьника в семье, выполнение поручений, участие в оказании помощи престарелым членам семьи, забота о младших помогает ребёнку осознать опыт семейных отношений, ответственность перед семьёй, понять внутрисемейные отношения и самому готовиться к семейной жизни. Организация такой познавательной деятельности слабослышащего требует активного участия и помощи всех членов семьи. Формирование культуры поведения ребёнка в семье, в обществе, развитие культуры речевого общения во многом зависит от нравственного климата, взаимоотношений в семье, поведения и образа жизни самих родителей.

Большое значение для развития познавательной и речевой деятельности имеет организация практической жизни семьи: совместное приготовление и проведение завтрака, обеда и ужина, занятия бытовым трудом, проведение досуга, прогулки, игры и т. д. Важным приёмом воздействия становится использование родителями с коррекционно-развивающей целью естественно возникающих жизненных ситуаций. При этом необходимо как понимание родителями основных коррекционных задач, так и владение приёмами коррекционной работы. В условиях жизненных ситуаций возможно развитие подражания, внимания, памяти, мыслительных процессов; развитие речи, слуха, речевого общения; формирование жизненно необходимых практических умений и навыков; развитие эмоционально-волевой сферы, совершенствование моторики и двигательных навыков и др.

Обязательным условием вовлечения детей в разнообразные интересные и полезные виды деятельности является наличие в квартире небольшого рабочего уголка, оснащённого набором простейшего инструмента и наиболее распространённых материалов. Необходимо рациональное расположение инструментов и ма-

териалов для изготовления поделок. Для улучшения запоминания ребёнком размещения и названия инструментов на полочках, ящиках необходимо начертить контуры предметов и приклеить соответствующие таблички с названиями. Используемые в работе материалы и оборудование должны быть гигиеничными и привлекательными, стимулирующими желание действовать с ними. Также необходимо создать правильный световой режим на рабочем месте. Вся мебель уголка труда подбирается в соответствии с ростом ребёнка.

Первое ознакомление слабослышащего школьника с инструментом и материалами рабочего уголка может быть демонстрационно-объяснительным. Ему необходимо рассказать (в доступной форме) о назначении рабочего места, оборудования и инструментов, показать, что можно сделать из имеющихся материалов. Затем на каждом занятии родителям следует, знакомя ребёнка с одним каким-либо конкретным инструментом, объяснять особенности его конструкции, функциональное назначение, демонстрировать приёмы работы с ним. При этом сам ребёнок должен как можно чаще включаться в деятельность, используя знакомые инструменты. Постепенно совместная творческая работа детей и родителей переходит в привычку младших школьников трудиться самостоятельно.

Задачи и содержание семейного воспитания детей с нарушением слуха зависят от их возраста. С ростом и развитием ребёнка возникают всё новые педагогические задачи, преобразуются и усложняются имеющиеся.

Взрослый, обучающий ребёнка в семье, становится не только организатором его деятельности, образцом речевого и социального поведения, но и коррекционным педагогом, развивающим его познавательную деятельность.

И.Г.Вечканова, Л.А. Шадорская
Санкт-Петербург

МАРШРУТЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОСТИ ПРОСТРАНСТВА СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе в Санкт-Петербурге представлена достаточно широкая вариативность пространства дошкольного образования лиц с ОВЗ, оно осуществляется по различным образовательным маршрутам согласно с п. 1.6.2. ФГОС ДО. Наше экспериментальное исследование проходило на базе ГБДОУ №5 Невского района С-Петербурга, где дети с синдромом Дауна (СД) имеют возможность совместного образования с 1996 г. в группах различной направленности: компенсирующей направленности для детей со сложным дефектом (12-ти часового и кратковременного пребывания совместно с родителями), а также в условиях проекта по инклюзии с детьми, посещающими оздоровительную группу. Так же исследование проводилось в ГБДОУ №103 компенсирующего вида С-Петербурга, где детям с СД предоставляется возможность интегрированного обучения в группах различной направленности: группы для детей с ЗПР (VII вида) и группы VIII вида. Сравнительное исследование проходило в ГБДОУ №35 компенсирующего вида Красносельского района, где дети с СД посещают группы для детей с умственной отсталостью VIII вида. Таким образом, в констатирующем эксперименте обеспечивается возможность анализа, а также разработки индивидуального маршрута и адаптации детей с СД к вариативному пространству образовательной системы.

Адаптация социально-психологическая - результат (и процесс) взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному согласованию (установлению оптимального соотношения) целей и ценностей личности и группы [3].

Мы представим результаты исходной оценки функциональных ресурсов здоровья детей, которые обеспечивают позитивную социализацию ребёнка в

совместном дошкольном образовании. Оценивались антропометрические показатели, заболеваемость, физические и психические ресурсы детей по программе «К здоровой семье через детский сад» [1].

Общая характеристика показателей такова, что дети инклюзивной группы старшего дошкольного возраста с 3 группой здоровья составляют 33% (поскольку группа для часто болеющих), 66% детей имеют 2 группу здоровья. В группе ЗПР и VIII вида дети с 3 и 4 группой здоровья составляют 100%, т.к. все дети имеют хронические заболевания. Это говорит о том, что фон изначально очень неблагоприятный, это мешает полноценной адаптации к физическим и психическим нагрузкам.

Антропометрические показатели в инклюзивной группе соответствуют норме, в группе ЗПР - у 80% детей. Наиболее низкие показатели представляют физиологические тесты: только 22% детей инклюзивной группы показали хорошие (высокие) результаты по индексу мощности. Никто из 16 детей группы ЗПР и группы VIII вида не показал хорошие результаты по индексу мощности, который отражает силу, быстроту, выносливость, работоспособность, экономизацию сердечного и мозгового кровотока. Высокий уровень по приседанию также дети с ЗПР и умственной отсталостью не продемонстрировали, только - 33% детей инклюзивной группы. Данный показатель отражает жизнеспособность организма, возможность адаптироваться к психическим и физическим нагрузкам. Практически все дети инклюзивной и компенсирующих групп, участвовавшие в констатирующем эксперименте, имеют низкую статокинетическую устойчивость организма, нарушение равновесия между процессами возбуждения и торможения ЦНС (проба Воячека). Оценка развития эмоциональной сферы детей группы проводилась по стандартизированному проективному тесту личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций О.А. Ореховой «Домики».

По данным теста в сентябре 52% детей инклюзивной группы, 60% интегрированной группы чувствуют себя комфортно в детском саду, что обусловливает высокий эмоциональный ресурс для личностного роста и позитивной со-

циализации. Однако 22% детей инклюзивной группы, 40% группы ЗПР испытывают негативные эмоции в ДОУ. 44% детей инклюзивной группы, 50% детей группы ЗПР испытывают психологический дискомфорт по отношению к трудовой деятельности и испытывают положительные эмоции во время болезни.

Очень хорошие показатели были зарегистрированы по игре - 44% детей инклюзивной группы, 30% детей группы с ЗПР, 11% детей с умственной отсталостью хорошо относятся к игровой деятельности, что способствует формированию воображения, творчества и навыков взаимодействия со сверстниками. К сожалению, 44% детей с умственной отсталостью не показали положительной мотивации к игровой деятельности, также как и к книге (66%). Высокий уровень самооценки продемонстрировали 55,5% детей инклюзивной группы, 44,5% имеют низкий уровень самооценки. 66 % детей с высокой самооценкой инклюзивной группы крайне негативно относятся к ребёнку с СД, тогда как только 28, 5% с заниженной самооценкой проявили негативное отношение к ребёнку с СД.

По сравнению с показателями большинства группы детей с ЗПР ребёнок с СД имеет более низкие показатели по группе здоровья (5 гр. здоровья) и низкие показатели физиологических тестов. Если анализировать сравнительную диаграмму, то средний показатель индекса мощности у детей инклюзивной группы 3 балла, а у ребёнка с СД - 2 балла. Средний балл по приседанию- 3,25, ребёнок с СД – 2.3, средний показатель по пробе Воячека – 2,2, у ребёнка с СД- 2,0 балла. Отношение к книге значительно отличается: групповой балл- 3,3, у ребенка с СД - 2,5 балла, что отражает проблемы в познавательной сфере. У детей с СД было выявлен средний и высокий уровень эмоционального развития (в инклюзивной группе). Ярко выраженное предпочтение позитивных эмоций и отвержение негативных, вероятно, является результатом индивидуального образовательного маршрута, разработанного для данного ребёнка с СД в инклюзивной группе.

Представляет интерес уровень эмоционального принятия ребёнка с СД детьми группы. Из инклюзивной группы 29% детей продемонстрировали высо-

кий уровень принятия ребёнка с СД, а 44% детей испытывают эмоциональный дискомфорт при общении с данным ребёнком. Только 10% детей с ЗПР и 22% детей с умственной отсталостью имеют высокий уровень принятия ребёнка с СД, а 40% детей с ЗПР и 44% с умственной отсталостью испытывают эмоциональный дискомфорт при общении с данным ребёнком. При анализе отношения ребенка с СД к другим детям инклюзивной был зафиксирован балл 3,5, что свидетельствует о среднем уровне эмоциональной комфортности, к другим детям с ЗПР – балл 3,0, что свидетельствует о невысоком уровне эмоциональной комфортности и возможности интерпретации так, что ребёнок чувствует не всегда благожелательное отношение к себе детей.

В итоге мы можем сделать выводы о том, что в среднем по инклюзивной группе у 40% детей определен 1, 2 тип психического развития, обеспечивающий хорошую адаптацию ребёнка к умственным и физическим нагрузкам. Наиболее неблагоприятные показатели дети имеют по типу развития эмоциональной сферы. К 3 типу развития эмоциональной сферы отнесены 60% детей с ЗПР, что говорит об инверсии их чувств и эмоций. Низкие эмоциональные ресурсы вследствие имеющих место затруднений волевой сферы и эмоционально-нравственной дезориентации обусловливают срывы адаптации. К 4 типу развития РЭС отнесены 46% детей инклюзивной группы, а также 58% детей с ЗПР, 66% детей с умственной отсталостью, что затрудняет позитивную адаптацию и социализацию, соответственно предполагает разработку развивающей программы и маршрута.

Ввиду широких развивающих возможностей игры и специфики игровой деятельности у детей с ОВЗ, она рассматривается как средство коррекционного воздействия [2]. И.Г. Вечкановой экспериментально подтверждено, что сочетание различных видов деятельности в процессе развивающих игр, построенных на определенном сюжете, способствует развитию эмоциональной, речевой, двигательной и познавательной сфер у дошкольников с ОВЗ. В связи с этим особую значимость приобретает использование игровых технологий, позволяющих совмещать в себе элементы познавательной, исследовательской и твор-

ческой деятельности в рамках проектов, а также организации интерактивных детско-родительских событий: квесты, викторины, родительские клубы, родительские собрания-конференции в форме телемарафона, флешмобов в поддержку здоровьесозидающего поведения [2].

Театрализованные игры с разрешением проблемных ситуаций на дороге в сюжетах послужили основой осуществления проекта «Культурной столице – культурных водителей и пешеходов» в инклюзивной группе. В интегрированной группе для детей с ЗПР прошел проект по этнокультурному воспитанию в полифункциональной среде с созданием продукта – полисенсорной книги сказок. Педагогами разрабатываются маршруты, подбирается материал для чтения, просмотров, театрализованных постановок на основе использования игровых комплектов «Азбуки безопасности» [2].

Литература:

1. Парциальная образовательная программа здоровьесозидания «К здоровой семье через детский сад» для детей от 0 до 7 лет и их родителей / Программа ЭНМС ГБДОУ ДПО (ПК) специалистов «СПбАППО» протокол №11/14 от 4 марта 2014 года// автор. коллектив под научн. рук. М.Е.Верховкиной, В.С. Коваленко. http://www.proroditelstvo.ru/

2. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности (Деятельность образовательной организации в условиях ФГОС ДО) / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, В. Е. Демина и др.: под общ. ред. И.Г. Вечкановой: Методическое пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014, 208 с.

3. Этнопсихологический словарь //В.Г.Крысько. — М.: МПСИ, - 1999.

А.С. Макарова, Т.Ю. Манаскурт
Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время современная коррекционная школа, на наш взгляд, должна быть центром не только интеллектуальной, но и духовной, культурной жизни ученика. Дети школьного возраста с ОВЗ наиболее восприимчивы к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному воспитанию. Недостатки развития и воспитания в этот период их жизни им трудно будет восполнить в последующие годы. Мы понимаем, что нравственное воспитание – это многогранный целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами общественной морали. Главная функция нравственного воспитания детей с ОВЗ состоит в том, чтобы сформировать у них базовые элементы нравственного сознания, навыки устойчивого нравственного поведения и духовно-нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, а также выработать активную жизненную позицию, привычку руководствоваться в своих поступках и действиях чувством общественного долга. Нравственная воспитанность характеризуется определенным уровнем знания и понимания нравственных качеств, норм, правил общественного поведения, а также осознанным принятием общечеловеческих ценностей и ориентацией на них в любой, в том числе эстетической, творчески направленной деятельности.

Под духовно-нравственным развитием детей с ОВЗ мы имеем ввиду осуществляемое в процессе социализации данной категории учащихся последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы их личности, а также формирование у них способности оценивать и сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, своему Отечеству на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов. Само духовно-нравственное развитие детей с ОВЗ предполагает педагогически организован-

ный воспитательный процесс, в котором усваиваются и принимаются базовые национальные и общечеловеческие ценности. Ядром духовно-нравственного развития любого ребенка является нравственность как внутреннее духовное качество, которым он должен руководствоваться в своей жизни. При реализации программы духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ нашими приоритетами и ориентирами являются патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству), социальная солидарность, ценности семьи (любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших), творческий труд и любовь к природе.

Становление культурного человека – главное направление учебно-воспитательного процесса в нашей школе. Формируемые у учащихся знания о современной жизни, вере предков и исторических традициях нашего народа воспитывают их интерес не только к родному городу, его памятникам и местам знаменательных событий, но и к окружающему их миру. Принятие же себя в этом мире, осознание себя как гражданина возможны только при полноценном включении наших детей в систему широких социальных связей.

Следует отметить, что традиционные и новаторские отношения школы №20 Петроградского района г. Санкт-Петербурга в рамках сотрудничества и взаимодействия с различными государственными, муниципальными, районными, официальными и общественными учреждениями и организациями (РГПУ им. А.И. Герцена, Государственный Русский музей, Фонд «В поисках гармонии», Благотворительный фонд «Православная детская миссия имени преподобного Серафима Вырицкого и др.) создают условия для реализации личностного потенциала каждого школьника. Приобретённые социальные связи помогают нашим учащимся понимать взаимную ответственность личности и общества, а это в свою очередь способствует их успешной социализации.

Сегодня в школе существует дифференцированная система формирования нравственных приоритетов у учащихся с учётом индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья. В неё включена мо-

дульная программа духовно - нравственного развития детей с ОВЗ, которая задает этические ориентиры, формирует систему жизненных ценностей и определяет пути самовыражения, соответствующие нормам морали, традициям и требованиям современного общества. В рамках реализации программы по духовно-нравственному воспитанию школьников с ОВЗ в нашей школе успешно реализуются следующие модули: «Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы», «АРТ — терапия», «Мы больше, чем ты и я», «Преврати детство в праздник», «ТИС», «Спорт и мы» и др. Вышеперечисленные модули разнообразны по составу и профилю, применимы к различным возрастным категориям, а также являются вариативными по возможностям использования в работе с детьми с ОВЗ.

Знакомясь с литературными произведениями в атмосфере творчества в рамках модуля «Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы», каждый школьник накапливает нравственный опыт, который стимулирует эмоциональное восприятие и вырабатывает нравственную позицию самого ученика. Работа по данному модулю позволила учителям и детям с ограниченными возможностями здоровья нашей школы разработать экскурсионный проект «Города – защитники России. Северо-запад», а также издать собственную иллюстрированную книгу по военно-патриотической тематике. Использование специального инвентаря тренажерно-информационной системы (ТИС) позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья выполнять упражнения самостоятельно и в группе, расширяя их личный опыт взаимовыручки и взаимопомощи.

К примеру, модуль «АРТ — терапия» позволяет достигнуть положительных изменений в эмоциональном, интеллектуальном и личностном формировании наших воспитанников посредством обращения их к художественной изобразительной деятельности и знакомством с музейной средой. В ходе реализации программы дети с ограниченными возможностями здоровья учатся решать психологические и творческие задачи при помощи языка изобразительного искусства, игр и групповых дискуссий.

Один из проектов данной программы «Путешествуем вместе» победил на городском этапе Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя», став лучшим в номинации «За организацию духовно-нравственного воспитания в рамках образовательного учреждения». В конце 2014 года данный проект был признан победителем II (межрегионального) этапа IX Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя» в области педагогики, воспитания и работы с детьми школьного возраста и молодежью до 20 лет в Северо-Западном федеральном округе. Главная задача проекта в аспекте нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у детей с ОВЗ нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать у них активную жизненную позицию, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувством общественного долга и основными нравственными ценностями.

Разработанная и реализуемая педагогическим коллективом школы – интерната № 20 программа духовно-нравственного воспитания детей с ОВЗ осуществляется на протяжении всего учебного процесса, как на уроках, так и во внеурочной деятельности с учетом их личностных психолого-физиологических особенностей. В современных условиях общественной жизни, требующих развития новых способов образования, совершенствования педагогических технологий, нацеленных на индивидуальное развитие личности, педагогический коллектив нашей школы стремится создать максимально благоприятные условия для формирования нравственных приоритетов у учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, содействие духовно-нравственному развитию и становлению нравственного уклада жизни обучающихся с ОВЗ осуществляется на основе нравственного примера педагога, индивидуально-личностного развития детей, социально-педагогического партнёрства и реализации дифференцированных программ духовно-нравственного воспитания данной категории учащихся.

Осуществляя комплексную работу по формированию нравственных приоритетов у детей с ограниченными возможностями здоровья, педагогический коллектив школы – интерната №20 стремится обеспечить достойный уровень образования своих воспитанников, а также развить их лучшие духовно-нравственные качества, способствующие успешной социализации.

Литература:

1. Вопросы нравственно-патриотического воспитания слабослышащих школьников в процессе обучения. - СПб., Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012, 68 с.
2. Актуальные вопросы обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья. - СПб., Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013, 84 с.
3. Школа на Песочной: этапы развития и сотрудничества: Сборник материалов. - СПб., Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014, 246 с.

М.Ю. Яшкута
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Психическое развитие ребенка – показатель детской адаптивности и соответствия своему возрасту в физическом, социальном, умственном и эмоциональном плане. Весь процесс психического воспитания сводится к приобретению ребенком психологических новообразований, которые знаменуют начало нового этапа в развитии ребенка.

Развитие всех детей происходит неравномерно, что обусловлено активным созреванием определенных отделов мозга в разные периоды жизни детей, а так же тем, что одни психические функции формируются на основе других, ранее сформировавшихся. На каждом возрастном этапе происходит перестройка межфункциональных связей, а развитие каждой психической функции зависит от того, в какую систему связей оно включено.

К категории слабослышащих относятся дети, слух у которых снижен, но на его основе возможно самостоятельное развитие речи в отличие от глухих детей. У слабослышащего ребенка происходит частичное нарушение деятельности одного из самых существенных анализаторов, этим он значительно отличается от нормально развивающегося ребенка. Психическое развитие такой группы детей протекает с отклонениями от нормы. Физический недостаток (нарушение деятельности слухового анализатора) приводит к нарушению многих функций и сторон психики, определяющих ход дальнейшего развития ребенка, у которого зачатки речи только сформировались, а мышление в своем развитии не продвинулось от наглядно-образного к словесно-абстрактному. Нарушенным становится взаимодействие слухового анализатора с речедвигательным. Это мешает нормальному становлению речевых механизмов, при дальнейшем развитии приводит к недоразвитию речевой деятельности и препятствует формированию речи.

У категории детей с нарушением слуха и вследствие этого с речевым недоразвитием изменяется ход общего развития. Речевое недоразвитие - это вторичный дефект, который возникает и существует как функциональный на фоне аномального развития психики в целом. Это становится главной сложностью социального взаимодействия слабослышащего ребенка. Зачастую создается неправильное впечатление, что слабослышащий ребенок может полностью понимать речь. Когда же становится ясным, что ребенок не понимает смысла сказанного, это расценивается как интеллектуальная недостаточность. Конечно, на развитие познавательной деятельности накладывается отпечаток основного дефекта, выражающийся в бедности речевого запаса и искаженном характере речи. У этой категории детей часто обнаруживаются следующие особенности:

1) недостатки произношения;

2) ограниченный запас слов;

3) недостаточное усвоение звукового состава слова, которое находит свое отражение не только в неточностях произношения, но и в ошибках при написании слов;

4) неточное понимание и неправильное употребление слов и понятий;

5) нарушения грамматического строя речи;

6) ограниченное понимание, как устной речи, так и читаемого текста;

7) сниженный запас сведений и представлений об окружающем мире;

8) расстройства эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в заторможенности, излишней робости, застенчивости, нежелании отстаивать свои интересы, идти на контакт с окружающими.

У детей с нарушениями слуха возникают проблемы общения, как со взрослыми, так и со сверстниками. Далеко не все дети умеют на должном уровне пользоваться жестовой речью или читать с губ. Они с трудом идут на контакт, особенно со взрослым человеком. Поэтому речь педагога или родителя должна быть не быстрой, размеренной, состоять при этом из коротких и ясных предложений. Очень помогает таким детям выразительная эмоциональная речь с использованием жестов, мимики, особой интонации, а общий эмоциональный фон должен быть мягким и доброжелательным, вызывать у ребенка с нарушением слуха желание общаться и сотрудничать.

Рекомендации по социализации детей с нарушением слуха.

Для воспитателей и педагогов.

1.Создание условия формирования у ребёнка положительного самоощущения – уверенности в своих возможностях.

2.Развитие положительного отношения ребёнка к себе, другим людям, окружающему миру.

3.Приобщение детей к ценностям, сотрудничество с другими людьми. Воспитывать в ребёнке такие качества, как, готовность помочь другим людям, доброжелательность, внимательность к окружающим, самостоятельность, приобщать к культуре.

4.Формирование норм нравственного поведения, социальных навыков.

5.Учитывать психологические особенности детей с нарушением слуха.

6.Подбирать эффективные методы работы по социализации детей с учётом психических особенностей детей с нарушением слуха.

Литература:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002

2. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М., 2000.

3. Синяк В.А., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребёнка. - М.,: Просвещение,1975.

4. Соловьёв И.М., Шиф Ж.И., Розанова Т.В. Психология глухих детей. М,: Педагогика, 1971.

Е.Б. Быкова, В.Ю. Лелекова
Санкт-Петербург

САМОРАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Самостоятельность, самоопределенность как ведущие ценности сегодняшнего общественного устройства предполагают способность человека к саморазвитию, к постановке целей самоизменения, и к поиску средств достижения этих целей. Процесс превращение воспитания в самовоспитание достаточно трудный. Особое значение и специфику процесс саморазвития приобретает в условиях зрительной депривации. Это обусловлено, с одной стороны, уникальностью личности каждого конкретного человека, с другой, психолого-педагогическими особенностями развития и формирования детей в условиях нарушения зрения. Потеря зрения приводит к сдерживанию в формировании активных позиций, снижению уровня самостоятельности, проявлению замкнутости, необщительности. Недостаточность информации об окружающем мире снижает познавательный интерес. В связи с этим происходит нарушение и в эмоционально-поведенческом отношении детей к различным сферам деятельности. Недостаток социального опыта, искаженные отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у детей с нарушениями зрения отрицательных черт характера: эгоизма, снижению внимания к

окружающим, нерешительности, упрямства. Становление школьника как субъекта саморазвития возможно только тогда, когда развивается его самосознание, т.к. основная функция самосознания – это осознание человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей. Для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, трудности или даже неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению. Анализ содержательной стороны высказываний младших школьников с нарушением зрения о себе показывает односторонность, неполноту «Я» по сравнению с их нормально видящими сверстниками. Чаще всего в характеристиках младших школьников с нарушениями зрения преобладают ситуативные и личностные высказывания, основанные не на анализе своей деятельности, поведения и отношений, а на высказываниях взрослых.

Изучение состояния коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения показало, что основные трудности выражаются в проявлении неадекватного отношения к себе, к своему дефекту, что, в свою очередь, влияет на потребности и мотивы общения. Особое значение и специфику приобретает развитие самооценки в условиях зрительной депривации. К факторам развития негативной самооценки могут относиться: негативное самоотношение, которое формируется в результате реакции личности на зрительное нарушение; негативные установки общества по отношению к человеку с нарушением зрения; гипо или гиперопека. Человек познает самого себя опосредовано через других людей и эти сложные взаимоотношения закладываются еще в раннем детстве. Для младшего школьника характерна стадия эмоционального развития, в которой ребенок практикует одновременно две системы отношений – отношения послушания и некритичного принятия (отвержения) правил, предлагаемых взрослыми, и отношения равноправных людей, сообща вырабатывающих правила, принятые для всей группы. Такая двойственность чувств длится до начала подросткового возраста, когда у растущего человека появляется потребность унифицировать свои эмоциональные

отношения с миром. Л. Кольберг отмечает, что основание для такого рода морального выбора школьника 7-10 лет мотивируется избеганием неодобрения, неприязни близких, стремлению быть «хорошим».

Перечисленные особенности личности младшего школьника с нарушениями зрения включены в важнейший процесс социализации в общество и задают основные векторы их саморазвития. На границе детства и отрочества – в предподростковом возрасте младшим школьникам с нарушениями зрения необходимо помочь в постановке задач саморазвития и поиске средств их решения. Переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога – вот цель сегодняшней педагогики. Функция взрослого как сопровождающего, «подпитывающего» тенденцию детского самосознания, которая ведет к саморазвитию, состоит в способствовании выявлению и проявлению процессов постановки целей самоизменения школьников с глубокими нарушениями зрения. Предыдущий возрастной этап (6 -7 лет) сформировал в сознании ребенка основную фигуру, представляющую окружающий мир - это семья, семейные нормы и правила. Сформировано базовое переживание: инициатива, ответственность, целенаправленность. Сформирована идентичность: я сам носитель своей активности, а также отношение к миру: мир надежен и устойчив, в нем есть границы и правила (или мир хрупок и ненадежен, лишен ясных границ). Исходя из этого, главной задачей взрослого становится поддержка инициативы младшего школьника, осознание цели, ответственности, исследование чувства вины, страха наказания, распределение ответственности, примирение, извинение, прощение.

Этапы саморазвития личности. Первый этап: этап познания себя. Понимать свою внутреннюю сущность: проблемы, беспокойства, страхи, желания. Объективно оценить свои внутренние ресурсы, увидеть правду о себе изнутри. Задача взрослого на данном этапе заключается в оценке ситуации, которую переживает младший школьник, принять ее и наметить правильную систему саморазвития. Для собственного самопознания ребенку можно порекомендовать ответить на следующие вопросы: Что знаешь ты о своей личности? Кто ты? Где

живешь? Где учишься? Что любишь делать? Сформирована ли у тебя модель безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях? Необходимо включить вопросы об отношениях с одноклассниками. Внимательно изучить записи, обратить внимание на моменты, которые вызывают у тебя беспокойство, грустные мысли, спросить своих близких, что они думают о тебе, составить свой портрет: положительные и отрицательные черты характера. Как ты преодолеваешь негативные черты характера? Становление и формирование каждой личности определяет самопознание. Для самореализации важно познать себя, принять себя, затем формировать видение своих действий, развитие своего жизненного пути и своеобразие жизненного выбора. Для младших школьников с нарушениями зрения необходимо овладевать компенсаторными умениями и навыками познания окружающего мира с помощью нарушенного зрения.

Второй этап: проработать свои страхи, тревогу, беспокойство, с помощью взрослого осознать их причины. Третий этап: формирование новых стратегий поведения. Анализ своих успехов и ошибок. Учиться на опыте и ошибках успешных людей. Припоминать все положительные результаты разрешения твоих проблем и вопросов. Осознать, какие качества твоей личности способствовали успеху. Наметить план достижения той или иной цели. Необходимо помнить, что личностный рост задается внутренними возможностями отдельной личности, знающей свои приоритеты в жизни и правильно расставляющего акценты.

Помощь взрослых нужна младшим школьникам с нарушением зрения и в зоне ближайшего развития новой способности: тогда, когда они готовы осваивать что-то новое, но еще не могут разобраться в этом новом самостоятельно, еще не в силах осмыслить конструктивно своего места и предназначения в мире, смысл собственной жизни.

О.Ю. Пискун
Новосибирск

К ВОПРОСУ О КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

Изучая вопрос о психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития глухих школьников, на первый план выходит идея реализации комплексной системы коррекции посредством инновационных ассистивных технологий. Основными целями технологий являются следующие: 1) предоставление учебных знаний, умений, навыков (внутренних ресурсов), с помощью которых глухой учащийся способен самостоятельно учиться – готовность глухого ребѐнка к формированию компетентности в форме деятельности, т.е. ребѐнок должен уметь эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы (информацию, материальные объекты, социальное окружение) для определения и достижения цели; 2) формирование ключевых компетенций в сфере разрешения проблем, коммуникации, работы с информацией; 3) формирование у учащихся с нарушением слуха креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, коммуникативных компетенций, толерантности и способности к самообучению, что обеспечит успешность личностного, а в дальнейшем, возможно, и профессионального роста учащихся; 4) целенаправленное изменение образовательной среды в лучшую сторону благодаря новшествам; 5) процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.); 6) поиск оптимальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

Осмысленное освоение знаний, как ядро комплексной системы коррекции, – это процесс объединения различных, теорий, концепций, представлений. Осмысление знаний как соединение различных представлений и схватывание их многообразия в едином акте познания, действие процесса воображения «функции души», по И.Канту [4]. Г.П.Щедровицкий, Бажанов В.А. утверждали,

что общие закономерности синтеза знаний связаны с творчеством, с пониманием единства синтеза и анализа, с рефлексивным отношением знания к объекту [7, 1]. Нам близко понятие синтеза знаний, предложенное А.Л.Галиным [3]: внимание видимому, слышимому, чувствуемому (активность I сигнальной системы) – в нашем случае главная роль принадлежит остаточному слуховому восприятию и всем сохранным анализаторам, например, при знакомстве с художественным произведением, внимание понятиям, мысли, логике, анализу и обобщениям (активность II сигнальной системы) – при понимании прочитанного, соединение *наблюдений* и размышлений, качественно-новое, возникающее из соединения того и другого с помощью эмоций. Эмоции (начиная с *интереса*) сопровождают процесс творчества на каждой стадии. *Осмысление* наблюдений отделяет существенное от несущественного, создаѐт обобщѐнные выводы – анализ текста, изучаемого на уроках литературы, с помошью имеющихся в культуре интерпретаций различных видов искусства – живописи, музыки, кино, театра. Формируется ощущение постижения явления в целом, формируется состояние *внутренней свободы*. Обращение к интегративному целому в сфере чувств, к «подсознательному», предполагает «погружение во внутренний мир». Если предощущение нового представления, сложившегося на уровне подсознания, удаѐтся выразить, возникает *прозрение* [3]. Это происходит, когда после спектакля, соотносящегося со школьной программой по литературе, в этот же вечер глухому ребѐнку предлагается нарисовать тот эпизод, который больше всего запомнился или свои ощущения от спектакля и написать рефлексивное сочинение.

В период прозрения переживается высшая радость и переживание *внутренней целостности,* когда может возникнуть впечатление *переполнения* сознания новыми представлениями и идеями (вдохновение, *внутренняя целостность*). Возникает желание *проверить* созданное, с позиций логического анализа и целого, ощущавшегося в период создания произведения. Проверяется проект самим ребѐнком, анализируется, на этой стадии глухой ученик часто обращается к сопровождающим взрослым с уточняющими вопросами. Если новое

оказалось правильным, возникает желание поделиться с другими – творчество побуждает к *внедрению* новых результатов в жизнь. Это наблюдается, когда глухие ребята участвуют в выставках работ по увиденному в театре спектаклю, имеющему прямое отношение к программе по литературе (занимают призовые места среди слышащих); когда защищают вновь созданный опорный конспект по определѐнным темам; проводят урок самоуправления, конспект которого составлялся вместе с учителем на основании творческих идей ученика; представляют созданный самостоятельно сборник на определѐнную тему и т.д .

Творческая самоактуализация личности глухого школьника, как процесс и результат самоосуществления творческой сущности личности в учебной деятельности (по Е.А.Лариной) [5]: способность к организации времени (осознание ценности жизни «здесь и сейчас»; проектная деятельность) – это происходит в процессе реализации образовательных технологий №1,2,3 [6]; мотивация личностного роста (мотивы, потребности, ценностные ориентации ученика, направленные на творческую учебную деятельность) – условия создаются при реализации каждого компонента комплекса; креативность, Я-концепция (объективная оценка и анализ своей учебной деятельности и себя, как субъекта этой деятельности; позитивная Я-концепция); технологическое (коммуникативные умения, культура общения технологии №№ 1 – 7) [6].

Процесс коррекции осуществляется в условиях создания стратегий *межведомственного взаимодействия* специалистов (учителей-предметников, классного руководителя, учителей-дефектологов, педагога-психолога, социального педагога, воспитателей, школьного врача, представителей общественных организаций, сотрудников центров образования и здоровья – врачей, психологов, инструкторов лечебной физкультуры), специалистов органов соцзащиты, учреждений культуры (музеев, театров, кинотеатров), социального окружения учащихся (родителей, родственников, друзей, учителей), работников сферы социального обслуживания) на теоретическом, организационном и методическом уровнях.

Стратегии межведомственного взаимодействия учитывают: 1) статус партнера, причем не постоянный статус («здесь и сейчас», в момент общения); 2) восприятие положения партнеров, а также их позиций относительно друг друга («ведущий – ведомый»), три способа поведения: Родитель, Ребенок, Взрослый [2]; 3) групповое общение как деловое взаимодействие можно рассматривать и с позиций ориентации его участников на контроль или на понимание.

Стратегии взаимодействия межведомственной команды специалистов следующие:

1. Обсуждение общей теории эмоционально-волевого развития в рамках межведомственного взаимодействия.
2. Определение критериев эмоционально-волевого развития: эмоционально-волевая регуляция, эмоционально-волевая устойчивость, эмоциональное состояние, эмоциональное отношение, волевая регуляция; саморегуляция в заданной деятельности; настойчивость; склонность к завершению деятельности; упорство; терпение; работоспособность; инициативность; удовлетворѐнность существующими взаимоотношениями, участие в совместной деятельности, защищѐнность, внутреннее спокойствие,ответственность; выдержка; рещительность; самостоя-тельность; энергичность; внимательность; целеустремлѐнность.
3. Социальная сплочѐнность участников межведомственного взаимодействия в реализации инновационных ассистивных технологий сопровождения глухих детей.

Алгоритм создания комплекса ассистивных сопровождающих технологий заключается в следующем: 1) пределение образовательного и психокоррекционного пространства эмоционально-волевого развития – создание образовательных и психокоррекционных программ; 2) составление пояснительной записки к каждой технологии, 3) теоретико-методологическое обоснование, 4) обозначение возрастного диапазона применения, 5) определение цели и задачи технологии; 6) описание методических условий реализации технологии; 7) тематическое планирование технологии; 8) указание на формы организации; 9)

планирование взаимодействия участников психолого-педагогической коррекции в рамках образовательного процесса; 10) прогнозирование результатов реализации технологии; 11) проведение мониторинга эффективности технологии; 12) представление списка литературы.

По такому алгоритму создаѐтся каждая из семи технологий, составляющих комплекс психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития глухих школьников [6].

Литература:

1. Бажанов, В.А. Рефлексия в современном науковедении / В. А. Бажанов // Рефлексивные процессы и управление.- 2002.- № 2. – Т. 2. - С.73 – 89.

2. Берн, Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвящённых / Э. Берн. – СПб.: МФИН, 1992. - 448 с.

3. Галин, А. Л. Ступени психологического восхождения: наблюдения, рассудочный анализ, синтез: монография / А. Л. Галин. – Новосибирск: Издательство НГУ, 2011. – 196 с .

4. Кант, И. Сочинения: в 6 т. - Т. 4. Ч. 1 / И. Кант. – М.: Изд, 1964. – 300 с.

5. Ларина, Е. А. Творческая самоактуализация как фактор личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ларина Елена Александровна. – Курск, 2001. - 18 с.

6. Пискун, О. Ю. Практическая сурдопсихология: современный взгляд: учебно-методическое пособие: В двух частях. — Ч. 2. Комплексная коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: Ассистивные технологии сопровождения / О. Ю. Пискун. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. — 174 с.

7. Щедровицкий, Г. П. Процессы и структуры в мышлении (курс лекций). – Т. 6 / Г. П. Щедровицкий. - М.: Путь, 2003. - 320 с.

В.А. Калягин
Санкт-Петербург

АПОЛОГИЯ ИММОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

> Две вещи на свете наполняют мою душу священным трепетом – звёздное небо над головой и нравственный закон внутри нас.
>
> *Иммануил Кант*

Мир всё больше погружается в кровавое противостояние. Вот уже и наши знакомые, близкие, родные на Украине вовлечены в него. И тема воспитания вместе с идеологией, то есть с царем в голове, разумом, казалось-бы навсегда выброшенных на свалку истории, пробуждает нас от многолетнего морока. Словам о том, что воспитание определяет будущее страны, о потерянном поколении возвращается их исконный смысл. Оказывается можно не просто потерять поколение, предпочитающее пепси, но и приобрести поколение фашистов. Кто-то разводит руками, кто-то восклицает, что такого не должно быть в нашем прогрессивном XXI веке. Можно восклицать, но лучше понять, чтобы избежать гибели.

Словно в заколдованном царстве слышали мы о наших партнерах, об отсутствии связи экономики и политики, о благотворной роли невидимой руки рынка. Но вдруг пелена спала с глаз. Партнеры оказались врагами и уже требуют убивать русских, политика служит чьим-то экономическим интересам, а за невидимой рукой явственно проступают черты конкретных лиц. И вот уже спорят государственные мужи, казалось бы, о давно забытых «детских» вопросах, что важнее: экономика или культура, человек или общество, добро или зло. А нравственность, предмет воспитания, никак не может занять в умах людей, а значит и в их жизни своего определенного места. Автору этих строк приходилось слышать даже категоричное суждение, что она удел слабоумных. Попробуем определить место и значение нравственности в нашей жизни, обратившись к истории.

Термин «этика» и первенство в создании науки этики принадлежат Аристотелю (384–322 до н.э.). Согласно его учению человек должен стремится к доброму управляя с помощью разума чувственными влечениями и страстями. Эта способность развивается от отдельных актов свободного выбора к привычке, устойчивым свойствам характера. Добродетельным Аристотель считает умение придерживаться во всем середины, избегая крайностей, например, быть мужественным, а не безрассудно отважным или трусливым. Через благо и добро нравственность приводит человека к счастью. К этическим добродетелям он относит также умеренность, щедрость, великодушие, честолюбие, правдивость, справедливость.

Суждению о взаимоотношении разума и чувств Аристотеля возражает мексиканская поэтесса XVII века Х. И. де ла Крус (1651–1695), подчеркивая, что из этих двух вечно враждующих частей души ни одной не дано победить – «Но им - ни той и ни другой – не выиграть смертельный бой: обеих ждет погибель злая».

Есть и еще одно возражение, которое можно сформулировать словами А.А.Бестужева-Марлинского (1797–1837): Храбрость разбойника и храбрость солдата, защищающего Родину на поле брани не одно и то же. Мало того, в определенных ситуациях нравственность требует как раз крайних форм поведения, например, безрассудной храбрости. Приведенные примеры делают очевидным невозможность простых правил для морали.

Наиболее сложным вопросом этики является соотношение эгоизма и альтруизма, то есть любви к себе и любви к ближнему. Своеобразное решение этого вопроса предложил основатель экономической науки шотландец А. Смит (1723–1790), согласно которому в основе процветания народа лежит стремление каждого человека к обогащению, ради чего он вынужден делать что-то для других людей, то есть для удовлетворения своего эгоизма он должен проявлять альтруизм. Это А. Смит он придумал невидимую руку рынка, по сути символизирущую этот нравственный механизм, лежащий по его мнению в основе человеческих отношений.

Но не все согласны с точкой зрения А. Смита. Так Философ Огюст Конт (1798–1857) считал, что истинным счастьем является жизнь для других. Но гораздо раньше М. Монтень (1533–1592) выражал глубокое сомнение даже не в возможности альтруизма, а в его пользе, утверждая, что альтруисты плодят паразитов. И творящий добро ближнему ради собственного вечного блаженств не выглядит альтруистом.

Н. Г. Чернышевский (1828 —1889) предложил свое решение вопроса в виде разумного эгоизма, то есть такого, при котором человек должен строить свои отношения с другими людьми, помня об их взаимности, то есть, выражаясь современным языком, о балансе интересов. Позже сходные представления о необходимости уравновешивать эгоизм и альтруизм высказывал А. Швейцер (1875–1965). Г. Селье (1907–1982), создатель концепции стресса, использовал термин, по сути с тем же значением, альтруистический эгоизм, представляющий собой правило не причинять зла другим людям, чтобы не вызвать с их стороны враждебного отношения к себе, а значит предотвратить опасные ситуации дисстресса.

В XX веке вопросы нравственной организации человека перестали быть только предметом умозрения, но получили экспериментальную проверку. Это многолетние исследования Л. Кольберга (1927–1987), который был энтузиастом формирования нравственных качеств у детей и экспериментально установил этапы нравственного развития, первый из которых, донравственный, длится до 10 лет, пока ребенок соблюдает правила только под внешним контролем. Следующий, конвенциональный, длящийся с 11 до 13 лет, характеризует способность ребенка подчиняться общепринятым правилам. После 13 лет вырабатываются собственные нравственные правила, а после 16 только небольшая часть людей осваивает высшую форму нравственности, проявляющуюся в способности нарушить принятые обществом правила ради справедливости.

Но высшую форму развития нравственности описал ещё в 1922 году психолог К. И. Сотонин (1893–1944), подчеркивая, что необходимо имморальь-

ное воспитание, подразумевающее умение преодолеть привычные, но не соответствующие ситуации, правила, чтобы поступить справедливо.

К нравственности имеют отношения эксперименты, вызвавшие бурную общественную реакцию – С. Милгрэма (1933–1984) в 1963 г. и Ф. Зимбарго (род. 1933) в 1971 г. Первый показал, что самые разные люди могут проявлять значительную жестокость по отношению к ученикам под влиянием внушения, второй – что игра в тюрьму вполне доброжелательных в обычной жизни студентов также привела их к жестокому поведении. Эксперименты дали повод говорить о природной безнравственности людей.

Не менее значимыми, но привлекшими меньше внимания, были эксперименты, проведенные под руководством социолога П. А. Сорокина (1889–1968), которые показали, что специальными приемами можно превратить враждебные отношения в дружественные. Это означает, что правильно организованное воспитание может оказывать благотворное влияние на нравственность людей, причем любого возраста. Но для успеха в этом важном деле нужно помнить о двух условиях. Одно их них связано с неизбежными для вопросов морали ограничениями и, прежде всего, в наших целях. Так психолог В. В. Столин (род. 1947), описав человека, у которого нет никаких внутренних преград, который может всё, приходит к выводу, что это Мефистофель. Второе условие успешного решения нравственных вопросов описал в своей притче «Правила добра» Л. Н. Андреев (1871–1919), также выступив защитником имморальности. Этим правилом является непрестанное обращение к совести.

Представляется, что имморализм, призывающий творить добро, придерживаясь не буквы, а сути нравственности как никогда востребован нашим обществом и особенно творящими будущее – педагогами.

О.А. Красильникова
Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОЗДНООГЛОХШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Программа реабилитационной помощи позднооглохшим обучающимся в условиях образовательного учреждения для детей с нарушением слуха включает комплексные медико-педагогические мероприятия для нахождения эффективных путей компенсации нарушенного восприятия устной речи [4].

- Совместное обследование и наблюдения сурдолога, психолога и сурдопедагога по индивидуальной коррекционной работе. Сочетание лечения, специального обучения и психологической поддержки школьника и семьи.
- Восстановительное обучение, включающее: а) формирование навыка зрительного и зрительнослухового восприятия устной речи с использованием слухового аппарата при остаточном слухе; б) коррекция нарушений голоса и произношения, сохранение правильной речи оглохшего.
- Слухопротезирование школьников с тяжелыми нарушениями слуховой функции при показаниях и приспособлении к слуховому аппарату.
- Привлечение родителей к активному участию в коррекционном обучении в семье по заданиям учителя-дефектолога.

Специальное обучение позднооглохших обучающихся проводится в два периода, каждый из них имеет свои задачи. В первом периоде стоит задача сформировать навык чтения с губ, наладить общение ребенка с окружающими. Главное – преодолеть тяжелые переживания утратившего слух, вселить уверенность в возможность речевого общения на основе зрительного восприятия устной речи. Задача второго периода – совершенствование навыка зрительного восприятия устной речи.

Подбор речевого материала для системы упражнений в каждый период обучения осуществляется на основе поэтапного формирования умений по зрительному восприятию и различению разных элементов устной речи. Сущностью такого подхода является переход от более четких дифференцировок на

основе зрительного восприятия речевого материала, насыщенного видимыми звуками с разной слого-ритмической структурой к более тонкому и сложному восприятию и различению речевого материала.

I этап – зрительное восприятие и различение слогов в словах с последующей опорой на письменные таблицы. Различение ритмической структуры слова с определением ударного слога, воспроизведение слов и ударного слога. Различение в словах звуков и их сочетаний. Четкое проговаривание слов и словосочетаний при зрительном восприятии.

II этап – зрительное различение словосочетаний и предложений. Определение с помощью чтения с губ структуры воспринятой фразы (количество слов в предложении, логическое ударение во фразе, соотношение со схемой предложения). Самостоятельное воспроизведение зрительно воспринятой фразы.

III этап – чтение с губ текста. Определение основного содержания зрительно воспринимаемого текста. Различение количества предложений в тексте. Зрительное восприятие вопросов и заданий к тексту. Анализ слого-ритмической структуры слов, словосочетаний из текста. Определение более выраженных на губах сочетаний видимых звуков в словах, словосочетаниях и фразах.

Индивидуальный подход определяет необходимость всестороннего изучения школьника до обучения. Проводится обследование состояния слуха, речи, изучение особенностей развития. Учитывается психическое состояние оглохшего, его настроение, выясняется установка ученика на необходимость специальных занятий по обучению чтению с губ как путь замещения утраченного слуха или как дополнительная помощь. Особое внимание обращается на состояние здоровья, самочувствие ребенка, его утомляемость, отсутствие или наличие головокружения и др. Индивидуальный подход предусматривает организацию внутригруппового педагогического подхода к каждому обучаемому с учетом особенностей его личности, состояния памяти, внимания, работоспособности, интересов, способностей ребенка

Основной организационной формой обучения позднооглохшего зрительному восприятию устной речи в первый период является индивидуальное заня-

тие, проводимое учителем-дефектологом. В первый период обучения, который чаще всего длится один учебный год, занятия проводятся индивидуально. Желательно в течение трех первых месяцев проводить занятия ежедневно, а далее 3 раза в неделю. На первом этапе обучения слова и фразы по возможности должны состоять из видимых на губах звуков и их сочетаний [1,2].

Учитель-дефектолог должен проводить тщательную разъяснительную работу с родителями, учителями класса, в которых обучается позднооглохший с целью оказания помощи в налаживании его общения в коллективе сверстников классе и в семье.

Важное значение в процессе занятий с позднооглохшим обучающимся имеют сознательность, активность и систематичность обучения. Учащиеся овладевают сознательно новым способом общения со слышащими. Для этого подробно объясняется цель каждого нового упражнения, необходимость овладения основами чтения с губ в более сжатые сроки, чтобы скорее налаживать общение с окружающими.

Сначала позднооглохшие учатся различать зрением речевой материал разговорно-обиходной речи, позднее слова, словосочетания, фразы, связанные с процессом общения во время учебной деятельности в школе. Новым способом восприятия устной речи позднооглохшие овладевают в активной речевой деятельности. Только при ежедневных, систематических занятиях, при целенаправленности обучаемого достигается поставленная задача: овладеть в сравнительно короткое время основами чтения с губ и продолжить обучение в классе совместно со сверстниками.

Для развития догадки воспринимаемого речевого материала при чтении с губ в первый период обучения занятия проводятся в условиях подсказывающей ситуации с опорой на разные виды наглядности и практическую деятельность (картинки, поделки, макет и др.). Опора на деятельность учащихся и наглядность являются основополагающими в этот период.

Речевой материал упражнений для реализации общения школьников на занятии прежде всего подбирается по принципу повседневной необходимости

его для общения в быту, семье, классе, в процессе учебной деятельности. Предусматривается постепенное увеличение трудности восприятия речевого материала упражнений.

При совершенствовании навыка чтения с губ огромное значение имеет подготовка и проведение различных диалогов, инсценировок, чтение с губ басен по ролям, разучивание и чтение с губ стихотворений, проведение различных игр и др.

У большинства обучаемых отмечается разная степень поздней тугоухости, поэтому им на этих занятиях объясняется, что неполноценное слуховое восприятие может быть с большим успехом дополнено зрительным восприятием речи и также вселяется уверенность в необходимость обучения чтению с губ. Проводя разъяснительные беседы и давая разного рода установки, сурдопедагог общается с позднооглохшими школьниками письменно в специальной рабочей тетради ученика.

На индивидуальных занятиях первично формируется навык общения на основе чтения с губ, усваиваются основные установочные правила обучения, начинается работа над развитием устойчивости зрительного восприятия, над совершенствованием зрительного внимания и памяти. Позднооглохшие учатся при разговоре смотреть не в глаза, а на губы собеседника, следить длительно за движениями губ говорящего.

В первый период обучения дети с остатками слуха на занятиях по формированию навыка чтения с губ весь речевой материал, также как и глухие, воспринимают только зрением и не используют слуховые аппараты. Индивидуальные занятия с обучающими строятся так: 10 минут отводится на формирование зрительного восприятия устной речи, а другие 10 минут выделяются на работу по использованию остаточного слуха в общении, по приспособлению школьника к слуховому аппарату, по коррекции речи.

На одном из первых занятий в процессе естественно возникшей ситуации проводится знакомство с биографией ребенка. Ему предлагается прочитать с губ сурдопедагога вопросы по биографии. Эти вопросы большинство обучае-

мых с разными трудностями, но воспринимают зрительно, т.к. они наиболее употребительны при общении в жизни, а речь педагога несколько замедленна и четкая.

При проведении занятия с обучаемым с неполной потерей слуха педагог говорит беззвучно, но с сохранением естественной артикуляции. При этом сурдопедагог побуждает ученика к совместному проговариванию воспринимаемых вопросов по биографии.

Ученику объясняется, что в речи есть звуки, которые способствуют зрительному восприятию речи. Это хорошо видимые звуки, даже один-два звука в слове помогут правильно понять сказанное. Данные звуки считаются опорными. Ребенку предлагается следить за губами педагога при произнесении им этих звуков в слогах, словах и совместно с сурдопедагогом проговаривать. Потом ученик повторяет слоговые упражнения (па-фа-ша, по-фо-шо и т. д.) перед зеркалом, следя за движениями своих губ. Таким образом уясняется, что гласные звуки – а, о, у, ы; согласные – п, ф, ш – хорошо видны на губах. Далее сурдопедагог возвращается к вопросам по биографии ребенка и объясняет, что прочитать с губ эти вопросы обучаемому помогли эти опорные видимые звуки. Несколько замедленно педагог снова повторяет знакомые вопросы, анализирует воспринимаемые слова и фразы. Следующее занятие начинается с повторения и закрепления зрительного восприятия слоговых упражнений с видимыми опорными звуками в игре. Ребенку предлагается другой вид работы по формированию навыка чтения с губ, который проводится уже с опорой на предметную деятельность обучаемого, что повышает интерес к занятию. Вопросы биографического характера связываются с темой «Моя семья», даются различные задания по сюжетной картинке на эту тему. На этом занятии ученик учится читать с губ наиболее употребительные фразы, различает зрительно вопросы и поручения.

После первого периода занятий, самостоятельных тренировок дома с помощью родителей по заданию сурдопедагога, начинается второй период обучения, на котором решается задача совершенствования навыка зрительного вос-

приятия речи в общении на уроках. В этот период рекомендуется проводить занятия малыми группами (три – четыре человека) только с оглохшими и слабослышащими, владеющими речью, под руководством учителя по индивидуальной работе. Не исключаются и индивидуальные занятия по коррекции голоса и произношения.

Во второй период обучения речевой материал воспринимается зрением уже без опоры на широкую наглядность. При этом обучаемые в группе все больше вовлекаются в самостоятельное общение без помощи сурдопедагога, без опоры на подсказывающую ситуацию общения [3].

Навык зрительного восприятия устной речи в большей мере формируется на фронтальных занятиях с помощью различных упражнений и опорой на предметную деятельность учащихся. В структуре фронтального в первый период обучения занятия ведущая роль должна отводится сурдопедагогу. Но во второй период обучения общение с губ на занятиях становится личностно-ролевым. Формирование нового способа общения осуществляется последовательно, с учетом нарастания сложности коммуникативной деятельности.

В этот период обучения на фронтальных занятиях постепенно формируется модель общения: сурдопедагог – ученики, сурдопедагог – ученик, ученик – ученик. Но далее под руководством учителя модель общения на основе зрительного восприятия речи изменяется, все более активная роль в общении на занятии отводится обучаемым, организуется максимальное общение учащихся друг с другом. Во второй период обучения модель общения становится следующей: ученик – ученики, ученик – ученик, ученик – ученики. Учащиеся по очереди выступают в роли ведущего на занятии, а сурдопедагог осуществляет только поддержку при затруднениях.

С первых групповых занятий следует стремиться включать детей в разные формы совместной деятельности, вызывающие необходимость коммуникации. Организация на фронтальных занятиях совместной деятельности, т. е. содержательного сотрудничества, помогает позднооглохшим преодолевать свои переживания, проявлять активность, согласовывать свою работу с другими

участниками совместной деятельности. В процессе такой деятельности у учащихся возникает уверенность в возможности общения на основе чтения с губ, т. к. они пробуют с помощью сурдопедагога налаживать коммуникацию.

Параллельно с усложнением предметной деятельности усложняется коммуникативная деятельность учащихся. Выполняемая детьми деятельность регулируется сурдопедагогом с помощью вопросов, отражающих содержание операций, на которые разбиваются проводимые детьми действия. Сначала дети повторяют считываемые с губ учителя слова и фразы с опорой на предметные действия. Постепенно предлагаемые детям вопросы в ситуации совместной деятельности усложняются, обучаемые их воспринимают зрительно и на них отвечают, т. е. учатся вести диалог на основе чтения с губ.

Упражнения конструируются на основе определенных учебных действий, в ходе их выполнения имеют место два вида деятельности: реальная предметная деятельность по выполнению задания и восприятие (зрительное) речевого материала, который используется как средство для решения коммуникативных задач.

Отметим, что с учеником, поздно утратившим слух, владеющим устной речью, все учителя школы должны общаться естественно, обращаясь к нему в условиях разных ситуаций только на основе устного словесного общения, без использования дактильной и жестовой речи. В классе, на переменах, в столовой и т. п., обращаясь к оглохшему особенно в начале формирования навыка чтения с губ, следует говорить естественно, четко, слегка замедленнее, задавая короткие вопросы или поручения. Если с позднооглохшим обучающимся постоянно все вступают в устное общение, его речь сохраняется и развивается.

Литература:

1. Красильникова О.А. Значение речевого общения для развития личности слабослышащих и оглохших учащихся (I отделение) // Духовно-нравственные ориентиры специального образования. Материалы XVII международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные ориентиры детства». – СПб, 2010 С. 211-214

2. Красильникова О.А. Организация специальной поддержки обучения по основной образовательной программе начального общего образования позднооглохших обучающихся // Особый ребёнок в поликультурном обществе. Материалы XXI международной конференции «Ребёнок в современном мире. Детство и массовая культура». – СПб, 2014 С.43-49
3. Красильникова О.А., Пономарёва З.А. Становление и развитие современной системы восстановительного обучения позднооглохших // Ребенок в современном мире. Образование и детство. Традиции и инновации в специальном образовании. Материалы XIV Международной Конференции. - СПб, 2007. – С. 40-46
4. Пономарёва З.А., Красильникова О.А. Обучение слабослышащих и позднооглохших учащихся с приобретёнными нарушениями слуха. – СПб, 2009.

О.А. Чиж
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЩЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Новые исторические условия диктуют необходимость перемен в образовании. Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация. Федеральный государственный образовательный стандарт выступает как система требований к структуре, условиям реализации, результатам освоения программ детьми с ОВЗ. Программы, разработанные на основе стандарта, учитывают особенности психофизического развития обучающихся с ОВЗ, их индивидуальные возможности, призваны обеспечить коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию этих детей. Результаты освоения учащимися образовательных программ подразделяются на личностные, метапредметные и предметные. К личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, помимо прочего, относятся: освоение социальных норм, правил поведения, формирование коммуни-

кативной компетентности, умение сотрудничать с учителем и сверстниками в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников взаимодействия. Достижение этих результатов учащимся с нарушением слуха осуществляется в ходе комплексного психолого-педагогического сопровождения. Программа коррекционной работы предполагает проведение индивидуальных и групповых занятий под руководством специалистов. Предлагаемые нами занятия могут быть включены в программу коррекционной работы с учащимися, имеющими нарушения слуха в средних и старших классах.

В исследованиях Т.Г. Богдановой, Т.А. Григорьевой, В.Г. Петровой, В. Петшака, Т.В. Розановой и др. указывается на отставание глухих школьников в узнавании эмоциональных состояний, на трудности в определении причин поступков персонажей художественных произведений и картин, на трудности осмысления сущностных характеристик друга. 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.

Согласно современным представлениям, трудности и ошибки в понимании проявлений другого, в прогнозировании поведения людей, недостаточная эмпатийность могут преодолеваться в ходе активного социально-психологического обучения (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская, В.А. Лабунская и др.). Тренинг рассматривается как средство развития компетентности в общении.

В настоящее время существует множество форм социально-психологического тренинга в зависимости от решаемых конкретных задач. Мы

использовали разработки современных психологов, ориентированные на развитие понимания вербальных и невербальных проявлений собеседника, прогнозирование исхода взаимодействий, умения строить собственное поведение в зависимости от ситуации (И.В. Вачков, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.В. Руденский).

Задачи предлагаемого 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 собеседника, предвидеть своё воздействие на него;
- отработка необходимого репертуара социально-психологических ролей;
- коррекция коммуникативных установок, выработка собственных стратегий общения.

Работа группы основывается на принципах активности, партнёрского (субъект - субъектного) общения, обратной связи, добровольного участия, принципе учёта доминирующей знаковой системы и специфики приёма информации. Общение в группе глухих строится на основе той знаковой системы, которая позволяет достичь успеха в коммуникации. Специфика приёма информации учитывается при подборе упражнений (например, исключались упражнения, выполняемые с закрытыми глазами).

Целесообразно поводить занятия с группой не более 10 человек. Продолжительность каждого занятия – 3-4 часа, периодичность занятий – 2 раза в неделю. Работа осуществляется поэтапно. Подготовительный этап включает сообщение необходимых сведений о межличностном познании, ориентацию в специфике тренинга как метода обучения, первичную диагностику ожиданий участников, выявление и коррекцию мотивации участников. Этап формирования групповой сплочённости включает создание атмосферы, способствующей самопознанию и самопроявлению. Этап развития экспрессивных навыков - осознание невербальных компонентов коммуникации. Этап

развития рефлексии и эмпатии предполагает переосмысление представлений о себе на основе обратной связи и анализа происходящего, расширение понимания поступков другого, анализ невербальных средств общения, повышение мотивации к эмпатическому познанию друг друга. Этап развития прогнозирования в ситуации общения включает проектирование и конструирование учащимися эффективного общения в зависимости от роли, отработку индивидуальных стратегий и тактик эффективного общения. На заключительном этапе анализируются произошедшие изменения.

Необходимость проведения подготовительного этапа вызвана психологической неосведомлённостью учащихся в сфере общения, трудностями, которые испытывают неслышащие в межличностном общении. Целью данного этапа является ознакомление учащихся с основными понятиями, сообщение необходимых сведений для последующего анализа ситуаций в условиях групповой работы и для более эффективной ориентировки в реальных ситуациях общения.

На теоретических 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, а также о том, как люди с различными индивидуальными особенностями реагируют на типичные жизненные ситуации, усвоили понятие социально-психологической роли, ситуации.

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. Перед началом каждой новой темы фиксируется усвоение пройденного. Осуществляется и обратная связь с аудиторией: вопросы зада-

ются не только в начале лекции для выяснения понимания пройденного и его закрепления, но и по ходу изложения материала. Кроме этого важен 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 также актуализируется словарь, связанный с обозначением эмоций, состояний, переживаний.

Подготовительный этап включает в себя собеседование и формирование группы, рассказ 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 используется индивидуальная беседа с каждым участником. Основные вопросы беседы: «У тебя есть трудности в общении со взрослыми, сверстниками, глухими, слышащими?", «Ты хочешь специально заниматься, чтобы преодолеть эти трудности?», «Что ты хочешь обсудить в группе?».

Важно объяснить, что такое тренинг, для чего он предназначен, что в центре тренинга – отношения с людьми, цели, которые каждый ставит перед собой в процессе общения. Подчёркивается, что только все вместе (участники и ведущий) смогут найти решения проблемных ситуаций, выбрать адекватный способ поведения. На первой встрече формируется спокойная, доброжелательная обстановка в группе, поясняется, что тренинг поможет узнать свои сильные и слабые стороны, понимать поступки других людей, анализировать собственное поведение

Данный этап включает в себя также подготовку соответствующего помещения, в котором группе удобно заниматься.

Этап формирования групповой сплочённости предполагает реализацию следующих задач: создание атмосферы, способствующей самораскрытию; формирование установки на взаимопонимание; определение возможной так-

тики и стратегии общения с каждым участником. Упражнения этого этапа используются не только в начале всего цикла занятий, но и в начале каждого занятия для раскрепощения и активизации группы, снятия коммуникативных «зажимов» («Знакомство», «Описание», «Шеренга» и др.).

Этап развития экспрессивных навыков ставит следующие задачи: побуждение к свободному выражению чувств и состояний участников группы; осознание невербальных компонентов ситуации общения, их интерпретация. На данном этапе применяются упражнения, ориентированные на развитие собственной экспрессии и на анализ экспрессии собеседника («Скульптура», «Контакт», «Пантомима» и др.).

Этап развития рефлексии и эмпатии включает следующие задачи: 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. Довольно высокий уровень сплочённости группы, совместно пережитые положительные эмоции повышают мотивацию участников к осмысливанию влияния собственного нежелательного поведения на социальное окружение, к переоценке собственной личности. (Применяются упражнения «Эхо», «Активное слушание», «Ситуации», «Доверие» и др.).

На этапе развития прогнозирования в ситуации общения реализуются следующие задачи: развитие понимания логики развёртывания ситуации общения, реакции 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. (Применяются упражнения «Прошлая ошибка», «Признак разделения», «Истинная причина», «Установление ролей» и др.).

По нашим данным, после проведенной групповой работы у участников увеличивается число отражаемых параметров внешности, улучшаются показатели предвидения последствий поведения в определённой ситуации, положительно изменяются показатели способности выделять существенные признаки в невербальных реакциях человека, понимать логику развития ситуации и значение поведения людей в ней. Значимым является стремление неслышащих преуспеть в понимании другого, в прогнозировании поведения, в оценке развития ситуации межличностного общения. Важно, что старшеклассники с нарушением слуха испытывают не меньший, чем слышащие, интерес к занятиям, так же охотно, как и слышащие, выполняют упражнения, участвуют в обсуждении, заинтересованы в результате.

М.К. Сидорова
Санкт-Петербург

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В последние годы отмечается повышенный интерес ученых и практических работников к психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста. Период жизни ребенка до трех лет имеет большое значение для его дальнейшего развития. Стремительный темп развития детей данного возраста обусловлен созреванием центральной нервной системы, биологические факторы (генетические, физиологические) выступают как условия, обеспечивающие возможность развития психики. (Авдеева Н.Е., Мещерякова С.Ю., 1991). Однако одних природных предпосылок для нормального развития недостаточно. Важным условием формировании человеческой психики, становлении разумного, культурного поведения ребенка является общение. Поскольку процесс общения психологически очень сложный и многоплановый, в нем принято выделять несколько основных функций: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Коммуникативная функция - особая функция общения, которая

проявляется в передаче и принятии информации (Ефремова Т.Ф., 2009). Информационный обмен в процессе межличностного общения определяется наличием процесса обратной связи, существованием различных уровней передачи информации, влиянием пространства и времени на передачу содержания информации. Ребенок подает сигналы –информацию, еще находясь в утробе матери, и начинает активное общение с первой секунды своей жизни - с первым криком. Младенцы стремятся к общению с другими людьми: они плачут, улыбаются, выражают свои чувства и потребности. Далее способность к коммуникации развивается на основе способности участвовать наравне с другими в совместных действиях, которые имеют общие цели и намерения. Ребенок обнаруживает собственное желание, становится его субъектом и требует желаемого. Если он получает удовлетворение, то сообщает об этом взрослому (улыбка, смех, хлопанье в ладоши, лепет или слова). Если же ребенок наталкивается на сопротивление, то демонстрирует аффективные состояния (крик, плач, визг, падение на пол).

Орудием коммуникации является знак (вербальный или невербальный). Наиболее совершенной знаковой системой является человеческий язык. Речевое общение позволяет ребенку получать информацию, формировать новые умения и навыки и через взрослого человека, владеющего ими, приобщаться к социальному окружению. Общение со взрослыми, по данным исследователей, дает ребенку во много раз больше информации об окружающем мире, чем с помощью всех данных ему от природы органов чувств (Лепская Н.И., 2007).

Развитие коммуникативной сферы детей, которые имеют тяжелые и множественные нарушения (сочетание двух и более первичных психофизических нарушений) значительно ограничено. У детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) часто не формируется словесная речь, они не всегда могут овладеть другими способами коммуникации. Например, дети с повышенным или пониженным тонусом не используют жесты для выражения своих потребностей и желаний, кроме того у них может отсутствовать мимика. Очевидно, что наличие дефектов физического и психического развития у ре-

бенка создает, прежде всего, коммуникативные барьеры в процессе коммуникации родителей и детей, проявляющиеся в нарушении психологической обратной связи. Психологическая обратная связь столь важна для коммуникации, что ее нарушение или прерывание может восприниматься как наказание на субъективном уровне восприятия (Андриенко Е.В., 2000). Как показывает опыт нашей работы, основным запросом родителей детей с ТМНР, которые обращаются за помощью в отделение раннего вмешательства “Центра семьи Приморского района” Санкт-Петербурга, является именно помощь в освоении способов коммуникации, которые будут доступны детям и понятны окружающим. Родители формулируют свои проблемы следующим образом: “не говорит”, “не понимает меня”, “не слышит меня”, “я не понимаю его/ее”, “не знаю, как с ним/ней играть”.

В связи с этим, особое значение в работе Центра имеет диагностика коммуникативной сферы и помощь родителям в установлении контактов со своими детьми. Для первичной диагностики нами используются шкалы KID R и RCDI - русская версия Кентской шкалы оценки развития младенцев (Kent Infant Development Scale; KID Scale). Шкалы разработаны группой сотрудников Кентского университета (США) под руководством профессора Ж. Рейтер и представляют собой вопросники, составленные по результатам анализа разнообразных типичных форм поведения детей раннего возраста. Адаптация шкал выполнена в Санкт-Петербургском институте раннего вмешательства в 1992-96 гг. (Чистович И., Рейтер Ж., Шапиро Я., 2000).

Шкала KID R представляет собой вопросник, направленный на изучение основных сфер развития ребенка (когнитивная, движения, язык, самообслуживание, социальная). Для каждой области развития имеются, пункты различной степени трудности, нормально осваиваемые детьми в разные периоды первых полутора лет жизни. Социальная область и язык включают в себя составляющие коммуникативных умений: проявление эмоций, внимания, подражание, понимание простых указаний, издаваемые эмоциональные звуки и слова, контакт со взрослыми и т.п.. Например, начиная с двух месяцев младенец издает

звуки, когда с ним говорят. Младенцы старше трех месяцев реагируют на свое имя, у них появляется лепет. К шести месяцам - реагируют на просьбу "иди ко мне", поднимая ручки. К девяти месяцам ребенок распознает названия знакомых предметов, начинает активно копировать звук и действия взрослых, использует указательный жест. После десяти месяцев дети выполняют простые инструкции, такие как “похлопай в ладоши”. Дети старше года повторяют слова, когда их об этом просят, начинают играть с другими детьми.

Для изучения и оценки коммуникативной сферы детей с ТМНР нами использовалась шкала KID. В обследовании приняли участие 40 детей, в возрасте от 1 года до 3,5 лет с ТМНР (синдром Веста, синдром Ретта, двигательные нарушения в сочетании с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, эпилепсией, гидроцефалия). Вопросники заполняли родители ребенка.

Как показали результаты диагностики уровень развития коммуникативной сферы у всех детей с ТМНР значительно ниже возрастной нормы. Из 50 детей только 10 - реагировали на свое имя и начинали издавать звуки, только 5 детей тянулись к взрослому, пытаясь привлечь его внимание, только 7 детей называли маму “ма-ма” осмысленно, только 8 детей пытались подражать знакомым действиям матери. 32 ребенка улыбались в ответ на улыбку взрослого, только 12 детей пытались подражать выражению лица матери. Таким образом, большинство детей с ТМНР не реагируют на обращения родителей (например: "иди ко мне"), не указывают на предметы, которые хотят получить, не пытаются повторять слова, не всегда реагируют на собственное имя, не могут копировать звуки, не всегда сами могут инициировать контакт и начинать взаимодействие. В связи с этим, установление контакта с ребенком становится ответственностью взрослого.

Для ребенка с ТМНР основным средством коммуникации часто становится язык тела. Основными сигналами, которые дают информацию, имеющее значение для коммуникации с окружающими, является изменения в ритме дыхания, движения в конечностях, их напряжение или расслабление, движения глаз, мимика. Если ребенок не получает ответной реакции со стороны взросло-

го на данные сигналы, то они угасают, коммуникация не получает своего развития.

Таким образом, семьям, воспитывающим детей раннего возраста с ТМНР необходима помощь специалистов. Совместная работа с семьями детей с ТМНР предполагает прежде всего установление контакта с ребенком и подбор альтернативных способов коммуникации, которые будут доступны для него физически и смогут отразить желания и потребности ребенка.

А.Б. Звоненко
Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СЛЕПЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПИСЬМУ И ЧТЕНИЮ ПО СИСТЕМЕ Л. БРАЙЛЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

В мае 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию ООН по правам инвалидов, цель которой заключается в поощрении, защите и обеспечении полного и равного осуществления инвалидами всех прав человека и основных свобод, а также в поощрении уважения присущего им достоинства. Гарантии прав людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и на получение образования, закреплены в Конституции РФ, а также федеральных законах РФ и типовых положениях.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, закреплено в Законе «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. Согласно закону, обеспечить равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей способно ***инклюзивное образование.***

Термин «***инклюзия***» (от франц. *inclusif* –включающий в себя, от лат. *includere* – заключать, включать) используется для описания процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах. Инклюзия, как основной принцип образования, рассматривает всех, без ис-

ключения, детей частью общеобразовательной системы, следовательно, для школьников с ОВЗ отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, так как они изначально являются частью школьной жизни и включены во все ее аспекты.

В настоящее время общеобразовательные школы плохо адаптированы к потребностям учеников с ОВЗ, в частности, с глубокими нарушениями зрения. Однако при правильной организации системы инклюзивного образования слепые и слабовидящие дети смогут не только получить качественное образование, но и возможность для успешной социальной адаптации и интеграции. Государственной гарантией получения такого образования детьми с глубокими нарушениями зрения являются разработанные стандарты начального общего образования слепых и слабовидящих детей, на основе которых были разработаны и успешно апробированы примерные адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования (АООП НОО).

Для лиц с глубокими нарушениями зрения умение читать и писать является ключом к грамотности, приобретению профессионального статуса, самостоятельности и независимости. Известно, что сегодня обучение чтению и письму слепых ведется по уникальной рельефно-точечной системе, которую изобрел французский тифлопедагог Луи Брайль (Braille) [1]. В основе системы Брайля лежит шеститочие, шесть рельефных точек расположенных в три горизонтальных ряда по две точки в каждом. Стандартное шеститочие имеет параметры, пригодные для восприятия подушечкой пальца руки [2]. Для письма по системе Брайля используется одноименный прибор, грифель и специальная бумага. В целях обеспечения реализации АООП НОО для слепых и слабовидящих обучающихся в образовательной организации должны создаваться условия, обеспечивающие возможность использования в образовательном процессе специальных технических, тифлотехнических (прибор Брайля, грифель, колодка шеститочия, прибор «Ориентир» и др.), оптических средств обучения (очковые средства коррекции зрения, лупы др.) и пр.

Использование рельефно-точечной системы Брайля, рельефных графических и наглядных пособий должно быть неотъемлемой частью внедрения инклюзивного образования. Овладение системой Брайля - процесс сложный и длительный. Уже в начальной школе в учреждениях инклюзивного типа у незрячих учеников помимо универсальных учебных действий должны сформироваться устойчивые специфические умения и навыки письма и чтения с использованием рельефно-точечного шрифта Брайля, математических записей, восприятия рельефных рисунков, схем и таблиц. Дети должны ознакомиться с основными тифлотехническими средствами, а также научиться получать информацию с помощью брайлевского компьютера. Последующее изучение системы Брайля дает возможность слепым школьникам овладеть общепользовательской ИКТ-компетентностью, что позволит расширить сферу их возможностей, интересов и контактов.

Коррекционную поддержку в овладении системой Л. Брайля незрячими в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику, могут оказать специалисты учебного заведения, владеющие рельефно-точечной системой обозначений Брайля, оказывающие помощь в овладении специальными тифлотехническими средствами, которые прошли обучение или переподготовку в области тифлопедагогики или тифлопсихологии: учителя, разных предметных областей, учитель-дефектолог (тифлопедагог), педагог-психолог, социальный педагог, тьютор. А также это может быть ассистент слепого учащегося (например, родитель или законный представитель). Образовательное учреждение также вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии с использованием шрифта Брайля, которые позволят повысить качество обучения детей с глубокими нарушениями зрения.

Решающим фактором для продуктивной работы по обучению незрячих школьников системе Брайля является выстраивание социального партнерства, взаимодействия образовательного учреждения с разнообразными организациями и ресурсными центрами по развитию инклюзивного образования. Это могут быть центры психолого-медико-социального сопровождения, учреждения до-

полнительного образования, центры социокультурной реабилитации, информационные и компьютерные ресурсные центры для незрячих людей, кафедра тифлопедагогики, негосударственные структуры, общественные объединения инвалидов, родителей детей с ОВЗ и др.

В свою очередь, такими ресурсными центрами инклюзивного образования также могут стать специальные (коррекционные) школы III-IV вида. В рамках сотрудничества ОУ может оказываться методическая и консультативная помощь по обучению Брайлю, а также осуществляться малотиражное издание учебных пособий.

Должна быть целая сеть таких учреждений, которые бы занимались разработкой научно-методических основ, программно-методического, информационного обеспечения и организацией комплексного психолого-педагогического сопровождения инклюзивной образовательной практики, повышением квалификации и подготовкой психолого-педагогических кадров для реализации задач сопровождения инклюзивных процессов в образовании детей с глубокими нарушениями зрения.

Литература:

1. Звоненко А. Луи Брайль. Великий создатель уникальной системы письма/ Колесо познаний. 2010. № 80. http://elibrary.ru/item.asp?id=21603547 http://koleso.mostinfo.ru/lifeoffamouspeople_47_1069

2. Звоненко А. К истории создания шрифтов для слепых (окончание) /Колесо познаний. 2010. № 89. http://elibrary.ru/item.asp?id=21528613 http://koleso.mostinfo.ru/progress_367_1258

3. Кантор В.З., Никулина Г.В., Замашнюк Е.В., Потемкина А.В., Фомичева Л.В. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слепых обучающихся. http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/03.-АООП-слепые-09.02.2015.pdf

4. Никулина Г.В. Подготовка педагога к общеобразовательному уроку в образовательной организации инклюзивного типа/ Особый ребенок в поликультурном обществе: Материалы XXI Международной конференции «Ребенок в со-

временном мире. Детство и массовая культура».-СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.-385 с.

В.И. Липакова
Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Вопросы образования, социальной адаптации и реабилитации детей с отклонениями в развитии можно с достаточным основанием отнести к числу наиболее острых социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем современного общества.

Отклонения в умственном и физическом развитии имеют разные причины. Исходя из положения о единстве биологического и социального факторов в жизнедеятельности ребенка, следует отметить, что при различных отклонениях на фоне общих закономерностей отмечаются специфические особенности, обусловленные тем или иным дефектом, которые приводят к изменению всего хода развития и становления духовной и физической сферы особого ребенка. Эти изменения зависят от времени нарушения той или иной функции и от степени выраженности дефекта.

Является общепризнанным, что патогенез олигофрении в целом обусловлен диффузным поражением и недоразвитием коры больших полушарий. При выраженной умственной отсталости страдают нервные клетки всей коры, при легкой степени умственной отсталости, нервные клетки преимущественно третичных полей коры, обеспечивающих абстрактное языковое мышление и построенную по языковым правилам контекстную речь.

Функциональная способность нервных клеток проекционных полей коры у детей с умеренной умственной отсталостью (имбецильностью) сравнительно сохранна. Поэтому у детей с умеренной умственной отсталостью относительно

сформирован эмоциональный аспект коммуникативно-познавательной способности, т.е. могут быть развиты эмоционально-выразительные знаковые комплексы, включающие в себя мимику, пантомимику, жесты и паралингвистические интонации.

Формирование коммуникативной потребности у детей с умеренной умственной отсталостью является особенно актуальным, так как у данной категории детей самостоятельно она не формируется. В связи с тем, что у этих детей часто отсутствует даже побуждение к речи, основное внимание в логопедической работе следует уделять развитию у ребенка потребности в речевом общении.

Проблемы речевой коммуникации детей с глубокими нарушениями интеллекта рассматриваются нами на основе понимания речевой коммуникации как процесса организации социального взаимодействия с помощью речевых средств. Социальная природа речевой речевой коммуникации обусловлена коммуникативной функцией речи.

Формирование коммуникативной компетенции детей с умеренной умственной отсталостью способствует полноценному речевому общению и их социальной адаптации. Коммуникативная компетенция является базисной характеристикой языковой личности. Она включает в себя владение языком (фонетическими, лексическими, грамматическими средствами), способность к построению связного высказывания (текста) и умение поддерживать речевое взаимодействие с партнерами (интеракция, диалог). При этом диалог рассматривается как вид общения, которое предполагает обмен интеллектуальной информацией, эмоциональную сонастроенность партнеров («диалогические отношения», и их практическое взаимодействие.

В осуществлении коррекционно-логопедической работы с глубоко умственно отсталыми детьми необходимым условием является ее патогенетическая обоснованность, дифференциация и индивидуализация. Это связано с тем, что при умеренной умственной отсталости в разной степени страдают обе стороны коммуникативно-познавательной деятельности: мотивационно-

потребностная и операционно-техническая. Поэтому в коррекционно-логопедической работе с такими детьми необходимо соблюдать последовательность и преемственность этапов в формировании коммуникативно-познавательной способности.

У детей с умеренной умственной отсталостью необходимо формировать потребность предметного познания действительности, что связано с умением называния предметов и явлений действительности посредством устойчивых по звуковому составу языковых форм. Адекватной базой для этой работы является достаточная сформированность у них эмоционально-выразительных коммуникативно-познавательных средств: национально-специфических вокализаций; сегментов восходящей звучности, псевдослов и псевдосинтагм, т.к. фонетические формы языка являются основой обобщения отдельных классов этих эмоционально-выразительных паралингвистических единиц.

Соблюдение этих системных закономерностей необходимо строго учитывать в коррекционно-логопедической работе. Источником формирования языковых обобщений у таких детей служат создаваемые наглядными средствами обучения, предметные образы, которые возникают в процессе предметно-практической деятельности.

При определении предпосылок формирования потребности в речевом общении следует учитывать компенсаторные возможности мозга ребенка. При раннем органическом поражении мозга различные речевые расстройства встречаются наиболее часто. Известно, что особенности расстройств речи при органических поражениях головного мозга зависит прежде всего от локализации и распространенности мозгового поражения. Наиболее выраженные речевые нарушения часто возникают при поражении корковых отделов мозга, особенно лобных, височных и теменных долей левого полушария. Качественная характеристика речевых расстройств при повреждении различных отделов головного мозга является неодинаковой. Следовательно при анализе речевых нарушений в зависимости от преимущественной локализации мозгового поражения необходимо учитывать большие компенсаторные возможности развивающегося дет-

ского мозга. Таким образом, возможности компенсации и развития речевой деятельности во многом зависят от времени начала целенаправленных коррекционно-логопедических мероприятий. Многие авторы утверждают, что логопедические занятия, начатые в период наиболее интенсивного развития головного мозга являются наиболее эффективными. Этот факт объясняется тем, что коррекционно-логопедическая работа включает в активную деятельность различные мозговые системы и тем самым ускоряет их созревание и способствует компенсации тех или иных речевых нарушений. Поэтому раннее начало коррекционно-логопедических мероприятий по формированию потребности речевой коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью имеет большое значение и во многом должно определить прогноз каждого случая.

Средства эмоционального воздействия на детей с умеренной умственной отсталостью должны быть дифференцированы в зависимости от качественной структуры дефекта, т.е. при формировании коммуникативной функции речи таких детей речевое поведение логопеда должно отличаться богатством национально-специфических эмоционально-выразительных форм.

При определении содержания коррекционно-логопедических занятий по формированию коммуникативной функции речи у детей с умеренной умственной отсталостью рекомендуется учитывать структуру речевого дефекта, особенности личности ребенка и обязательно тесное взаимодействие и единство всех компонентов речевой функциональной системы – фонетического, лексического, морфологического и синтаксического. При этом импрессивная и экспрессивная речь должны формироваться в единстве, т.к. у данной категории детей появлению экспрессивной речи предшествует понимание речи. Для достижения поставленных задач логопед должен сознательно сопровождать речью и эмоционально-выразительными формами каждое действие, которое он показывает ребенку.

Формируя побуждения к речи и развивая потребность в коммуникации, необходимо учитывать, что ребенок учится речи как средству коммуникации и познания в общении со взрослыми. С помощью взрослых регулируется дея-

тельность и поведение ребенка. Поэтому на логопедических занятиях с глубоко умственно отсталыми детьми в степени имбецильности нужно учить их вслушиваться в речь, подчинять свои действия речевой инструкции, словесно отвечать на вопрос, а для этого необходимо эмоционально-выразительно поощрять любую речевую попытку, независимо от правильности оформления речи.

Учитывая относительную эмоциональную сохранность по сравнению с интеллектуальной, следует всей коррекционно-логопедической работе придавать большую эмоциональную окрашенность. Яркость, красочность окружающего вызывает положительные эмоции, привлекает к себе внимание, пробуждает элементарную потребность в познании и коммуникации.

Эффективным средством повышения продуктивности коммуникативной деятельности детей с выраженной умеренной отсталостью является постоянная стимуляция, выражающаяся в одобрении, подарке, угощении и т.д. с учетом индивидуальных потребностей. Положительное влияние оказывает похвала и демонстрация успеха ребенка перед сверстниками.

Литература:

1. Егорова А.В., Липакова В.И. Особенности нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе с интеллектуальной недостаточностью. Проблемы онтолингвистики – 2013. Материалы международной конференции. СПб., Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2013, с.355-360.

2. Липакова В.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью. СПб., 2003.

3. Липакова В.И. Значение формирования речевой коммуникации для детей с умеренной умственной отсталостью. // Коррекционная педагогика» проблемы, теории и практики» Спб., Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена 2007.

С.В. Недоленко
Санкт-Петербург

ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Появление в семье ребенка с какими-то отклонениями в развитии вызывает, как правило, эмоциональные переживания родителей, близких родственников. Довольно часто нарушаются взаимоотношения с социальным окружением, круг общения составляют лишь близкие родственники, врачи. Особенно часто это наблюдается в семьях, где рождаются дети с врожденными расщелинами губы и неба, детским церебральным параличом, что впоследствии с очень высокой вероятностью приводит к таким нарушениям речи, как ринолалия, дизартрия, алалия.

В связи с этим особую актуальность приобретает психолого-педагогическая помощь таким семьям.

Одним наиболее распространенным видом психолого-педагогической помощи является консультирование.

Консультирование является эффективным в тех случаях, когда внимание специалиста будет сосредоточено на конкретной проблеме, на специальных потребностях семьи. Поэтому прежде всего необходимо учесть психологические характеристики семьи, информированность родителей о сущности и структуре нарушения в развитии их ребенка, об особенностях его психофизического развития.

Слабая информированность родителей еще более усугубляет дезадаптацию внутри – и внесемейных отношений.

В частности, изучение обнаружило, что в 75 % случаев у родителей ребенка с врожденной расщелиной губы и неба наблюдается угнетенное состояние, растерянность, отчаяние, страх за будущее ребенка. Особенно подвержена хронической фрустрации мать ребенка, что довольно часто приводит к углублению эмоциональной отстраненности, утрате теплоты во взаимоотношениях с близкими.

Все это свидетельствует о необходимости психолого-педагогической помощи родителям, направленной на создание положительного эмоционального фона, выработку волевой настроенности на преодоление возможных трудностей, вселение уверенности в успех операции, перестройку социальных контактов с окружающими.

Так как родителей обычно первое время в основном волнует внешность ребенка, желательно показать фотографии детей с расщелиной губы и неба до операции и после.

Нередко, оберегая ребенка от возможных насмешек, родители прячут его от знакомых, друзей, изолируют от детского коллектива. В связи с этим важно обратить внимание родителей на то, что изоляция ребенка задерживает не только его речевое развитие, но и приводит к нарушению познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, затрудняет его социализацию и интеграцию в обществе.

На эффективность консультирования оказывает влияние множество факторов. Среди них и такой, как информированность родителей по вопросу медицинского диагноза, речевого заключения и тех последствий, которые несет за собой то или иное нарушение.

Анкетирование родителей детей с врожденной расщелиной губы и неба обнаружило, что большинство родителей ограничилось диагнозом расщелина. При этом родителей прежде всего интересовали такие сведения, как: можно ли ребенка учить нырять и плавать, если даже при питье из стакана он захлебывается; можно ли закалять, несмотря на склонность к простудным заболеваниям; как облегчить процесс кормления и т.д.

15 % опрошенных родителей детей в возрасте до 3-х лет надеются на спонтанное улучшение речи после операции и сосредоточены в основном на устранении внешнего дефекта, 76 % родителей уверены в необходимости логопедической работы после операции, 9 % родителей получали консультативные занятия у учителя-логопеда о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы.

Важным стимулом включения ребенка в дооперационную работу должен явиться тот факт, что операция сама по себе не улучшает речь, а лишь устранит главную причину. Кроме того, ранняя коррекционно-развивающая работа с ребенком не только повышает его речевую активность, но и укрепляет мышечный аппарат ребенка, что облегчает течение послеоперационного периода.

Убедительным является и тот факт, что именно ранняя коррекционная работа, предупреждая появление вторичных компенсаторных нарушений, в первую очередь неправильной стабилизации языка в полости рта, весьма положительно сказывается на формировании звуковой стороны речи и в дальнейшем на состоянии познавательной и эмоционально-волевой сферы. В частности, выполнение родителями казалось бы на первый взгляд таких простых рекомендаций, как частое укладывание малыша на живот или на бок, слизывание кончиком языка с губ капель молока, варенья и т.д., весьма эффективно в предупреждении невнятной.

Анкетирование обнаружило, что независимо от материальной обеспеченности семьи, матери детей с врожденной расщелиной губы и неба, как правило, не работают и не планируют работать до достижения ребенком школьного возраста. Именно в ранний период эти дети большую часть времени проводят в семье, редко посещая детские дошкольные учреждения. Родители боятся учащения простудных заболеваний и, как следствие, - изменение сроков операции, а также получения ребенком психической травмы.

Таким образом, родителей детей с врожденными расщелинами губы и неба прежде всего волнует физическое, соматическое здоровье их детей, а не речевое и психическое развитие.

В дальнейшем, сталкиваясь с трудностями ребенка в общении с окружающими, в его обучении, родители начинают оценивать значимость ранней коррекционной работы. Однако, упущенный сензитивный период в развитии ребенка в дальнейшем не дает возможности эффективно компенсировать нарушения в его психофизическом развитии и тем самым смягчить, а возможно, и

предупредить вторичные отклонения. По своим интеллектуальным и возможностям эти дети могли бы обучаться в общеобразовательной школе, однако, как показывает практика, из-за грубого нарушения акустического эффекта речи, вторично обусловленного недоразвитием фонематической системы языка они вынуждены обучаться в общеобразовательной оранизации для детей с тяжелыми нарушениями речи.

К тяжёлым нарушениям речи относятся не только ринолалия, дизартрия, появление которых можно прогнозировать с периода новорождённости, но и общее недоразвитие речи, которые обнаруживаются значительно позже.

Приоритетным же является создание гибкой системы ранней комплексной (психолого-медико-педагогической) помощи родителям и их детям, разработка содержания и методов взаимодействия специалистов системы здравоохранения и, прежде всего в оказании ранней помощи детям и семьям, воспитывающим ребенка с нарушением в развитии.

Актуальной и насущной задачей является подготовка специалистов по раннему выявлению и ранней помощи детям с фактором риска в развитии. Весьма важным направлением в работе таких специалистов является вовлечение в совместную деятельность родителей.

Таким образом, не умаляя достоинств медицинского аспекта абилитации детей с нарушением в психофизическом развитии, следует акцентировать в создании родителей необходимость и достоинства психолого-педагогической помощи.

М.И.Погорелова, О.А. Красильникова
Санкт-Петербург

ДИАГНОСТИКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Требования к образованию детей с нарушением слуха определяют необходимость модернизации содержания образования с позиций коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов (Л.А. Головчиц, Т.С. Зыкова, М.И. Никитина, Л.П. Носкова, Г.Н. Пенин, А.О. Красильникова Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал и др.); информационно-компьютерных технологий (ИКТ) (Т.И. Галишникова, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, С.В. Сацевич и др.).

Система оценки достижения слабослышащими и позднооглохшими обучающимися планируемых результатов освоения АООП НОО призвана решить следующие задачи:

- закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;
- ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов начального общего образования и формирование универсальных учебных действий;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования;
- предусматривать оценку достижений обучающихся (итоговая оценка обучающихся, освоивших адаптированную основную общеобразовательную

программу начального общего образования) и оценку эффективности деятельности общеобразовательной организации;

- позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития жизненной компетенции.

Достижение *метапредметных результатов* обеспечивается за счет основных компонентов образовательного процесса – учебных предметов, представленных в инвариантной части базисного плана.

Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность ряда регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий (УУД), т.е. таких умственных действий слабослышащих и позднооглохших обучающихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью и составляют основу для продолжения обучения.

Основное содержание оценки метапредметных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг умения учиться, т.е. той совокупности способов действий, которая и обеспечивает способность слабослышащим и позднооглохших обучающихся к усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. К ним относятся:

- способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи; умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации и искать средства её осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;
- умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников;
- умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач;

- способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установлению аналогий, отнесению к известным понятиям;
- умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий.

Уровень сформированности УУД, представляющих содержание и объект оценки метапредметных результатов, может быть качественно оценен и измерен в следующих основных формах:

- достижение метапредметных результатов может выступать как результат выполнения специально сконструированных диагностических задач, направленных на оценку уровня сформированности конкретного вида УУД;
- достижение метапредметных результатов может рассматриваться как инструментальная основа (или как средство решения) и как условие успешности выполнения учебных и учебно-практических задач средствами учебных предметов. В зависимости от успешности выполнения проверочных заданий по математике, русскому языку, литературному чтению, окружающему миру и другим предметам и с учетом характера ошибок, допущенных ребенком, можно сделать вывод о сформированности ряда познавательных регулятивных действий учащихся. Проверочные задания, требующие совместной (командной) работы учащихся на общий результат, позволяют оценить сформированность коммуникативных УД.
- достижение метапредметных результатов может проявиться в успешности выполнения комплексных заданий на межпредметной основе.
- Особенностью контрольно-измерительных материалов по оценке универсальных учебных действий в том, что их оценка осуществляется по заданиям, представленным в трех формах, которые включаются как в контрольные работы по отдельным предметам, в комплексные работы на межпредметной основе, и отдельную диагностику:
- диагностические задания, в которых оценивается конкретное универсальное действие и это действие выступает как результат;

• задания в ходе выполнения контрольных работ по предметам, где универсальные учебные действия являются инструментальной основой, от того, как владеет обучающийся специальными и метапредметными действиями зависит успешность выполнения работы;

• задания в комплексной работе, которые позволяют оценить универсальные учебные действия на основе навыков работы с информацией.

• контроль метапедметных результатов, формируемых в рамах внеурочной деятельности возможен в рамках выполнения комплексной контрольной работы на межпредметной основе, диагностики, проводимой администрацией, психологом, педагогами в рамках изучения воспитательной работы, внеурочной деятельности, контроля состояния преподавания по классам.

В условиях создания ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нами разработана программа тестирования с использованием ИКТ «Диагностика личностных и метапредметных результатов обучения слабослышащих и позднооглохших обучающихся 3-4 классов». После апробации данного вида программы возникла необходимость создания компьютерной аналогичной программы для слабослышащих и позднооглохших учащихся 1-2 класса.

Обратимся к конкретным примерам.

1. Регулятивные УУД

Вопрос: Тебе нужно посадить дерево. Составь план своих действий. Для этого выбери из предложенных необходимые действия и расставь их по порядку.

1. Выкопать ямку.

2. Засыпать ямку землёй.

3. Поместить корни саженца в ямку.

4. Пролить ямку водой.

5. Полить посаженное деревце.

Задание: «Составь самостоятельно инструкцию (алгоритм) «Как нужно действовать, чтобы правильно поставить запятые в сложном предложении»: 1.

Найти и подчеркнуть … 2. Посчитать … 3. Если … 4. Найти границы … 5. Выделить … 6. Поставить … .

Сравни свою инструкцию с той, которая дана в конце учебника. Пользуйся инструкцией при выполнении следующих упражнений: Умение находить глаголы в речи. «Найди глаголы. Как будешь действовать?»

2. Познавательные УУД

Вопрос: Известно, что если сумма цифр некоторого числа делится на 3, то и само число делится на 3. Делятся ли на 3 приведённые ниже числа?

А) Делится

Б) Не делится

1. 300 020 022 000 220 047
2. 70 000 770 007 000 071
3. 4 040 000 400 000 040 001
4. 505 005 005 005 050 111

Могут быть предложены задания на извлечение, преобразование и использование текстовой информации.

Задание: Наблюдение за ролью глаголов в текстах. «Прочитай тексты. … Одинаковые ли эти картины? Сравни тексты. Чем они отличаются? … Какие слова «оживили» картину? Почему? Чем похожи эти слова?»

Задание: Актуализация знаний о глаголе. Обращение к опыту детей. «Подбери и запиши к каждому существительному как можно больше слов со значением действия».

Задание: Новые знания о происхождении названия части речи. «Прочитай текст. Почему часть речи (глагол) получила такое название? … Как отличить глагол от других частей речи?».

3. Коммуникативные УУД

Вопрос: Как ты понимаешь слова Бориса Сергеевича: «Теперь твоя очередь, принимай эстафету!» (В.Драгунский «Что любит Мишка»)? Выбери среди предложенных ответов верный.

1. Бери эстафетную палочку.

2. Продолжай традиции.

3. Теперь твоя очередь рассказывать.

Задание: Подготовь связный рассказ на тему «Что я знаю о сложном предложении». Построить свой рассказ тебе поможет план. Не забудь, что каждую свою мысль нужно подтверждать примером.

Задание: Закончи и запиши предложения с прямой речью. Пусть это будут предложения-просьбы, с которыми обращаются друг к другу сказочные герои. Тебе придётся употребить слово «пожалуйста». Запомни: это слово выделяется запятыми.

В целях обеспечения преемственности результаты диагностики на выходе из начальной школы рекомендуется проводить и анализировать с учителями основной школы.

Педагоги могут выбирать разные варианты проведения диагностики универсальных учебных действий.

Неоднократное проведение диагностики даёт возможность отслеживать развитие УУД у каждого учащегося. Диагностика проводится в форме тестирования, диагностические материалы представляют собой тесты открытого и закрытого характера.

Таким образом, мониторинг сформированности метапредметных УУД позволит увидеть личный прогресс каждого ученика и даст возможность в дальнейшем сравнивать достигнутые результаты с последующими. А также поможет скорректировать собственную деятельность и содержание образовательного процесса; поможет определить, насколько эффективно используется потенциал учебников, заложенные в них средства получения личностных и метапредметных результатов (УУД); позволит увидеть возможности реализации индивидуального подхода к развитию каждого учащегося (по каким конкретным умениям он успешен, а по каким ему необходима поддержка педагогов и родителей).

Данные умения мы рассматриваем как показатель функциональной грамотности, которая проявляется в готовности успешно решать различные жизненные задачи, используя все освоенные учеником знания, умения, навыки.

После завершения тестирования мы будем иметь возможность не только увидеть на экране компьютера конечную оценку результатов ученика, но и проанализировать каждый из ответов, данных обучающимся.

Преимущества данного вида программы состоят в следующем:

- упрощается работа педагога в подготовке к уроку-тестированию;
- данная работа не требует траты бумаги и пишущих предметов;
- разнообразно составленные ответы на вопросы не вызывают переключения внимания, пропадает ощущение однообразия;
- разнообразие мультимедийных вставок в вопросы вызывает интерес у учащихся, что способствует лучшим результатам тестирования;
- возможность выводов результатов тестирования в различных вариантах:
  - в процентном соотношении;
  - в бальной системе;
- реализуется возможность просмотра неверных ответов и возможность работы над ошибками (может проводиться по усмотрению учителя);
- упрощается работа учителя в подведении итогов, так как программа делает подсчет результатов на основе заданных ключей.

Результаты тестирования включают в себя:

- индивидуальный графический профиль с результатами по каждому показателю;
- диаграмму ответов;
- списки ответов с ошибками;
- развернутые текстовые интерпретации результатов.

Данное исследование является прикладным. Полученные в ходе его проведения результаты позволят оптимизировать работу учителя, упростить про-

цесс обучения слабослышащих и позднооглохших детей в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Литература:

1. Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Гончарова Е.Л. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребёнка. Методическое пособие к специализированной программе "Мир за твоим окном". -М., "Полиграф сервис", 2004

2. Красильникова О.А. Формирование речевых умений на уроках развития речи.// Формирование речевых умений на уроках развития речи.// Поиск нового в обучении и воспитании слабослышащих (из опыта работы школы № 33 Выборгского района СПб). ─ СПб., 1997.

3. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании. – М.: Коррекционная педагогика, 2004.

4. Ставрасова О.Б. Современный урок технологии с применением компьютера. - М.: Школьная Пресса, 2005. - 96 с.

А.А. Юркова, А.А. Коржова
Санкт-Петербург

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Развитие ребенка раннего и дошкольного возраста связано с формированием предметной, игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой деятельности, в процессе которых происходит познание предметов и явлений окружающего мира, отношений людей, развиваются речь и навыки общения, личность человека. Полноценное формирование этих видов деятельности у детей с нарушением слуха происходит в процессе целенаправленного воспитания и обучения.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая вследствие ее неоспоримого значения для психического развития ребенка. Возникновение игры у ребенка связано с развитием предметной деятельности, которая

формируется у нормально слышащих детей на втором году жизни. У детей с нарушением слуха предметная деятельность формируется преимущественно в дошкольный период детства (А. А. Катаева, 1977). Более позднее формирование предметной деятельности обуславливает запаздывание сроков формирования игры. Особенности формирования игры у детей с нарушениями слуха связаны также с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем воображения. Недоразвитие речи и ограниченность речевого общения негативно влияют на становление сюжетно-ролевой игры. Особенности игровой деятельности глухих дошкольников были подробно исследованы Г. Л. Выгодской (1963).

Играм глухих детей присуще педантичное отражение предметных действий: вместо развертывания сюжета дети воспроизводят детализированные предметные действия. Не умея самостоятельно вычленить существенное, передать отношения людей, они воспроизводят элементы ситуации, не являющиеся основными для данной игры. Многократно повторяются одни и те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым. Подражание близким взрослым (маме, воспитательнице) часто становится целью действий ребенка при вхождении его в роль. Однако они копируют в игре лишь внешнюю сторону поведения, не вникая в его суть. Элемент подражания остается характерным для игр детей длительное время: они стараются точно, с подробнейшими деталями воспроизводить игры, продемонстрированные воспитателем, в то время как слышащие дети тяготеют к внесению изменений, развитию сюжета, фантазированию.

Наиболее характерными для игр глухих детей являются трудности игрового замещения, т. е. возможности использования в игре предметов, которые в быту имеют другое назначение.

Полноценная сюжетно-ролевая игра без специального обучения не формируется, и в старшем дошкольном возрасте у большинства детей наблюдаются процессуальные действия или игры, включающие элементы сюжета. У слабослышащих детей, пользующихся фразовой речью, как правило, уровень игры

выше: в старшем дошкольном возрасте у них появляется сюжетно-ролевая игра, однако она не достигает уровня игры нормально слышащих сверстников.

Обучению играм уделяется большое значение в дошкольных учреждениях для детей с нарушением слуха. Это связано с большой развивающей ролью игры, возможностями решения воспитательных задач, развития речи и общения.

Основная задача обучения игровой деятельности дошкольников с нарушением слуха - формирование самой деятельности; развитие интереса к играм, обучение действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умения использовать предметы-заместители и воображаемые предметы и действия, стремление отражать в играх действия людей и их отношения, умение разворачивать и обогащать сюжеты игр. В игре могут быть реализованы и другие, важные для психического развития ребенка с нарушением слуха задачи, например задачи нравственного развития связаны с возможностью отражения в играх отношений людей, норм поведения. Моделируя в играх поступки и взаимоотношения людей, можно влиять на поведение детей, усвоение ими некоторых нравственных правил. Маленькие глухие и слабослышащие дети имеют недостаточный опыт общения и не всегда полно понимают нормы и правила поведения в различных ситуациях, не умеют общаться. Бедность их социальных представлений связана с недостаточным житейским опытом, а также невозможностью влиять на них с помощью речи, через чтение детской литературы. В игре через построение сюжетов и действия с партнерами можно донести до ребенка некоторые нормы поведения и взаимодействия с детьми и взрослыми. Участвуя в коллективных играх, ребенок учится подчинять свои действия логике сюжета, контактировать с другими детьми, организовывать свое поведение. У него появляется ответственное отношение к своим действиям.

Развитие ребенка в игре имеет важное значение для его умственного воспитания. Через подбор тематики игр расширяются представления детей об окружающем мире, его предметах и явлениях. Действуя с игрушками, предметами в игре, ребенок усваивает их свойства, назначение, способы использова-

ния. В этом отношении особенно велика роль дидактических игр, так как в процессе игры интенсивно развивается восприятие, речь, образная память, воображение. Одними из главных средств умственного воспитания являются обучение детей использованию предметов-заместителей, формирование символических действий, в ходе которого происходит развитие символического способа мышления. Использование заместителей, воображаемых ситуаций и действий также связаны с развитием значения слова, переходом от предметной отнесенности к более высокой степени обобщения и абстрагирования.

В игре полноценно возможно реализовать задачу речевого развития детей с нарушением слуха. Игра как основная детская деятельность предполагает действия с предметами, игрушками, в ходе которых ребенок усваивает их названия, действия, свойства. Эмоциональный фон, присущий детской игре, делает процесс усвоения речевого материала более продуктивным по сравнению с другими видами деятельности. Дети усваивают новые слова, непосредственно связанные с организацией игры (игра, игрушка, костюм, роль и др.), а также уточняют значения слов, связанных с тематикой игр. В игре ребенок взаимодействует с другими детьми, со взрослыми, мотивированно и естественно вступает в организованное речевое общение.

В.И. Мирошниченко, Н.Е. Граш
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ УРОКОВ «ТЕХНОЛОГИИ» В ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Фундаментальные исследования общей педагогики (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, Ю.К. Васильев, В.А. Поляков, Н.С. Скаткин, В.В. Чебышев и др.) и сурдопедагогики (Л.М. Быкова, Л.С. Выготский, А.П. Гозова, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин., Т.В. Нестерович, Г.Н. Пенин, Т.В. Розанова и др.) неоспоримо доказывают, что трудовая деятельность имеет огром-

ное формирующее влияние как на личность нормально развивающегося ребенка, так и на ребенка с тяжелой слуховой патологией.

В процессе трудовой деятельности у школьников со слуховой депривацией совершенствуются мелкая моторика, развиваются речь и словесно-логическое мышление, умения работать в коллективе в естественных и учебных ситуациях сотрудничества, воспитываются взаимопонимание, взаимопомощь, целеустремленность, трудолюбие, добросовестность и многие другие нравственные качества. В процессе трудового обучения в школе неслышащие учащиеся получают подготовку политехнического характера, способствующую их профессиональному самоопределению в старших классах.

Современный подход к решению разноуровневых дидактических задач в рамках образовательной области «Технология» заключается в том, что в процессе активной познавательной работы, школьники овладевают основами трудовой деятельности, знакомятся с простейшими технологиями преобразования доступных материалов, развивают творческую интуицию. Это предполагает формирование определенной готовности ученика к самостоятельному поиску решения «новых» для него технологических проблем и созидательному преобразованию действительности.

Уроки «Технологии» реализуют вышеназванный подход в двух направлениях:

первое направление – развитие личности ребенка во всем возможном многообразии совершенствования его психических и психологических процессов, эстетического вкуса, потребности в практической творческой деятельности, включающей в себя элементы технического и художественного мышления, а так же конструкторских способностей;

второе направление – формирование обобщенных технико-технологических знаний, умений и навыков по ручной обработке различных видов материалов, доступных глухим учащимся средних и старших классов.

Уроки «Технологии» в школе для неслышащих детей имеют те же цели и задачи, что и в школе общего назначения. Однако серьезные слуховые наруше-

ния, специфически развивающийся речевой модуль и минимизированный объём информации у этой категории школьников требуют определённой специфики в методических подходах к обучению предмету, ибо особенности речевой и познавательной деятельности подростков со слуховой депривацией откладывают существенный отпечаток на развитие двигательного анализатора и отражаются на овладении трудовыми навыками.

Опираясь на исследования Л.М. Быковой, Л.С. Выготского, А.П. Гозовой, А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова, Г.Н. Пенина, Т.В. Розановой и др., мы определяем современные базовые цели и задачи трудового обучения в образовательных (коррекционных) учреждениях для глухих детей:

- повышение уровня речевого и общего развития учащихся на основе реализации коммуникативного принципа обучения в процессе трудовой деятельности;
- развитие политехнического кругозора подростков и ознакомление их с общими научными основами трудовой деятельности;
- формирование у школьников технико-технологической грамотности и технологических компетенций;
- совершенствование универсальных учебных действий в прикладной творческой деятельности;
- социально-трудовая реабилитация и адаптация учащихся в процессе их будущего профессионального самоопределения.

Трудовое обучение предусматривает преемственное развитие универсальных учебных действий, полученных учениками в 1 – 4 классах при выполнении разнообразных поделок на уроках предметно-практического обучения. В рамках ППО у данной категории детей формируются спонтанные понятия, а на уроках «Технологии» в средних и старших классах эти понятия должны становится основой формирования научных знаний в указанной предметной области. Поэтому учителю труда необходимо знать и обязательно учитывать при подготовке и проведении занятий, с какими материалами и инструментами *уже* знакомы школьники, какими операциями и приемами ручно-

го труда *уже* владеют, какой уровень развития экспрессивной и импрессивной видов речи *уже* имеют.

Важной задачей на начальном этапе обучения предмету «Технологии», на наш взгляд, является воспитание у подростков организационных умений и навыков работы в мастерской, а как же сознательное, целенаправленное соблюдение правил техники безопасности вообще и безопасного выполнения каждой трудовой операции в частности.

Работа над изделием на уроках «Технологии» складывается из выполнения многообразных приёмов обработки материала. Лишь овладев необходимым запасом знаний, умений и навыков, ученики способны рационально спланировать и выполнить трудовое задание. Поэтому важно, чтобы опыт подростков планомерно пополнялся доступными им приёмами трудовой деятельности и сопровождался усвоением нового лексического и фразеологического материала.

Нам кажется, что практическое выполнение заданий на уроках «Технологии» целесообразно начинать с обсуждения характеристик изделия, продумывания и обсуждения плана предстоящей работы, вербального обоснования использования *конкретных* правил техники безопасности *в данных конкретных* условиях и завершать оценкой сделанного на уроке, акцентируя внимание учащихся на лучших работах. Наша многолетняя практика доказывает, что формирование этих универсальных учебных действий является обязательным условием коррекционной направленности учебного труда. Только осознанное владение школьниками трудовыми приемами, когда они могут словесно доказать последовательность и причинно-следственные зависимости выполнения тех или иных действий, позволит ученикам произвольно переносить их в другие условия или рационально подбирать нужные в соответствии с содержанием нового задания.

Для формирования устойчивого положительного отношения современного подростка к труду, учитель должен использовать качественную

разноплановую наглядность, хорошо отрегулированные и налаженные инструменты, приспособления и станки, информационные компьютерные технологии, проводить уроки в оптимальные речевом и трудовом режимах, учитывая когнитивные и моторные возможности всех учащихся.

Л.М. Быкова, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Т.В. Нестерович, Г.Н. Пенин и др. констатируют, что в связи с поисками путей интенсификации речевого развития, в учебный процесс школ для глухих детей широко внедряются различные коллективные формы деятельности, в результате использования которых значительно возрастает речевая активность школьников. Наш опыт подтверждает, что на уроках «Технологии» универсальным средством вовлечения учеников в речевую деятельность, является *метод проектирования*, использующийся при бригадной форме организации работы.

Метод творческого проекта многие годы мы успешно используем на обобщающих уроках в 5 – 10 классах с целью развития политехнического кругозора, технико-технологической грамотности, технологических компетенций и творческого воображения наших подопечных. Диапазон тем для выбора будущего проекта мы предлагаем учащимся с учётом общих и речевых возможностей конкретного класса.

Творческий проект на уроках «Технологии» предполагает следующие этапы: выбор и обоснование темы проекта, анализ аналогичных существующих изделий, формулировка задачи, разработка эскизов и чертежей изделия, разработка технологии изготовления, создание макета и затем самого изделия, расчёт его себестоимости, соответствие изделия поставленной цели.

Одним из последних наших проектов был творческий проект учеников 9 класса «Косметическое зеркало на поворотной подставке», который завоевал призовое место на городской олимпиаде.

На всех этапах работы над проектом юноши проявляли неподдельный интерес и высокую речевую активность. Они, опираясь на помощь учителя, сформулировали его цель и основные технические требования. С помощью сети Интернет девятиклассники познакомились с образцами промышленных из-

делий аналогичного назначения. Проведённый анализ образцов позволил им разработать конструкцию будущего «Зеркала на поворотной подставке». На этапе создания эскизов мы совершенствовали и закрепляли умения и навыки учеников в графической грамотности. После изготовления макета, с помощью учителя были обсуждены варианты форм деталей с учетом эстетических требований и возможности выполнения этой работы на оборудовании мастерской. На следующем этапе школьники изготовили чертежи, разработали технологические карты на изготовление и сборку изделия, выбрали необходимые материалы, инструменты и приспособления. Учащиеся *самостоятельно* изготовили детали, собрали изделие, выполнили отделку лаком, рассчитали себестоимость, дали объективную оценку изготовленной вещи и подготовили интересную презентацию.

Работа на каждом этапе проекта сопровождалась обогащением речи школьников специальными техническими терминами и фразеологией, а так же активным естественным речевым общением между учителем и учениками, и учениками друг с другом, т.к. каждый из участников творческого процесса имел значительную речевую мотивационно-побудительную базу и позитивную эмоциональную составляющую.

Метод проектов, реализуемый в рамках уроков «Технологии», по своей дидактической сущности нацелен на развитие творческих способностей, обладая которыми, неслышащие старшеклассники оказываются более подготовленными к жизни. Они легче адаптируются к её изменяющимся условиям; учатся быстро ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях окружающего социума; учатся самостоятельно приобретать знания, пользуясь современными информационно-компьютерными технологиями, а сформированные универсальные учебные действия способствуют их профессиональному самоопределению.

Е.Н.Писаренко
Санкт-Петербург

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

Феномен интернет-пространства как особой формы человеческого бытия уже стал общекультурным показателем для общества. Вовлеченность населения в виртуальную среду становится жизненной реальностью. Сегодня человек вынужден взаимодействовать с сетевым пространством,начиная с его мобильного телефона, решения различных профессиональных и бытовых проблем, и заканчивая повседневным общением; работа с информацией становится критерием успешной учебной, профессиональной деятельности. Поскольку современное общество характеризуется возрастанием поиска оптимальных путей социальной интеграции инвалидов, обеспечению их равных прав и равных возможностей, особую актуальность приобретает проблема доступности социокультурной и информационной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья (Королева Н.Н., Волкова И.П., Богдановская И.М., 2014). На данный момент существуют различные способы презентации информационных ресурсов. При этом наиболее распространённый способ – это визуальное представление. Очевидно, что освоение информационного пространства существенно затруднено при наличии зрительной депривации, поскольку медиа-среда, образы СМИ, реклама, которые играют существенную роль в жизни современного человека транслируются в основном на визуальном уровне (Волкова И.П., 2009). В то же время, благодаря современным озвучивающим приложениям инвалиды по зрению способны овладевать современными информационными технологиями. Однако, в России одной из проблем продолжает оставаться доступность и удобное самостоятельное использование интерактивных ресурсов инвалидами по зрению, некоторые компоненты визуального представления информации через интернет-среду остаются недоступными для озвучивающих программ, например, взаимодействие с мультимедийной составляющей, в частности браузерных игр (Brady, E.L., Zhong, Y., Morris, M. R., Bigham, J. P., 2013).

Проведенное нами пилотажное исследование было направлено на изучение потребности и активности инвалидов по зрению в использовании инетрнет-ресурсав. В исследовании приняло участие 15 человек, в возрасте от 30 до 60 лет, лица мужского и женского пола.В исследовании была использована анкета «Социальная адаптированность и интегрированность инвалидов по зрению» Волковой И.П., направленная на выявление проблем инвалидов по зрению в разных сферах жизнедеятельности и составленная нами анкета «Интернет-активность», в которую вошли блоки вопросов об использовании интернет-ресурсов с целью выявления степени вовлеченности инвалидов по зрению в использование виртуального пространства, а так же основных целей и проблем пребывания в интернете.

Как показали результаты опроса, 85% респондентов пользуются интернетом каждый день, а так же имеют аккаунты в социальных сетях, таких как Vkontakte.ru., Facebook.ru., Одноклассники.ru. Кроме этого инвалиды по зрению прибегают и к использованию «Skype». Примечателен тот факт, что такой параметр анкетного опроса «Используете ли вы социальные сети» положительно коррелирует с критерием «Сколько друзей из виртуальной реальности вы знаете в повседневной жизни»($p \leq 0,05$),а так же с вопросом: «Имеете ли вы хобби» ($p \leq 0,01$). Данные связи свидетельствуют о том, что чем выше активность инвалидов по зрению в социальных сетях, тем шире круг их общения. При этом, количество виртуальных контактов исследуемых часто совпадало с количеством реальных. Можно предположить, что активность в социальных сетях способствует расширению социальных связей инвалидов по зрению. В то же время, использование социальных сетей для инвалидов по зрению становится одним из способов времяпрепровождения, хобби,что, с одной стороны, может способствовать преодолению дефицита общения, с другой стороны, не способствует развитию социально-психологической компетентности. Об этом свидетельствует и содержание интернет-активности.

Содержание основных целей и содержания деятельности инвалидов по зрению в социальных сетях, как показал опрос, складывается из следующих

направлений: «Просмотр видео», «Прослушивание аудио», «Игровая активность». Таким образом, роль так называемого «хобби» может исполнять взаимодействие с информацией развлекательного характера. При этом, взаимодействие с браузерными играми, как отмечали инвалиды по зрению, происходитстолько спомощью ближнего окружения.

Такие показатели социальных сетей как «Удобный интерфейс» и «Быстрая передача информации» получили наивысшие баллы встречаемости в ответах испытуемых, меньшими являются такие показатели как «Мультимедийные возможности», «Оптимальный способ общения». Очевидно, что проблема представления и передачи информации на известных социальных платформах является актуальной для пользователей с глубокими нарушениями зрения.

Результаты опроса показали, что больше времени проводятв интернет-среде инвалиды по зрению, которые отличаются большей степенью самостоятельности в пространственной и бытовой ориентировке, они оценивают в большей степени полезность информации и услуг, получаемыми при помощи интернет-ресурсов. На вопрос «Как вы оцениваете доступность интернет-ресурсов» в основном инвалиды по зрению давали положительные ответы, но при условии обращения к помощи окружающих людей.

Таким образом, как показал опрос инетрнет-ресурсы имеют сегодня важное значение для инвалидов по зрению, способствуют приобщению инвалидов по зрению к продуктам мультимедийной культуры, преодолению дефицита общения, создают возможность для развития коммуникативной компетентности, помогают в учебной и профессиональной деятельности. Инвалиды по зрению отличаются достаточно высокой степенью виртуальной активности. В то же время, одной из проблем для данной категории инвалидов, остается проблема самостоятельного использования интернет-ресурсов, а также недостаточный уровень компьютерной грамотности. В связи с этим, одним из направлений работы, способствующим повышению активности в интернет-среде, является обучение инвалидов по зрению работе со специализированными программными приложениями. Сегодня становится очевидным, что использование вирту-

альных средств для взаимодействия между людьми становится одним из показателей социальной активности личности. Прогресс технологий, позволяющих инвалидам разных категорий, в том числе и инвалидам по зрению, беспрепятственно обращаться к интересующим виртуальным ресурсам, может задавать новые векторы социальных отношений в обществе, способствовать включению лиц с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь.

Литература:

1.Королева Н.Н., Волкова И.П.,Богдановская И.М. Социально-психологическая поддержка инвалидов по зрению в высокотехнологичной информационной среде // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – Август 2014, ART 2247. — СПб., 2014 г. – URL: http://

2. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения.- СПб.:Изд-воРГПУим.А.И.Герцена, - 2009

3. Brady, E., Morris, M. R., Zhong, Y., White, S., and Bigham, J. P. Visual challenges in the everyday lives of blind people. In Proc CHI'13 (2013), 2117–2126.

Т.М. Смирнова
Санкт-Петербург

РЕБЕНОК С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЕГО ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Пройдет совсем немного времени, и сегодняшних дошкольников будут называть школьниками.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) переносит акцент с формирования у детей знаний, умений и навыков на формирование личностных характеристик как планируемый итоговый результат дошкольного образования, что предполагает системное развитие ребенка через разные виды детской деятельности.

Ключевое понятие современного дошкольного образования - «развитие ребенка», расширение его кругозора, активизация интеллектуальных способно-

стей, становление позитивных личностных качеств, приобретение умений и навыков комфортного существования в обществе.

Сегодня мало дать дошкольнику систему знаний о мире, надо научить его ориентироваться в социальном пространстве, воспитывать уверенность в собственных силах.

Готовность к школе – это личностная готовность, в которую входят и база знаний ребёнка, и его социально-психологическая зрелость.

Значимым условием подготовки дошкольника с ТНР к школе является его общение с окружающими. Данный вид деятельности является основой формирования духовных ценностей, личностных качеств, процессов социальной адаптации и интеграции личности в обществе.

- Когда начинать готовить детей к школе?
- Чему и как учить?
- Как лучше это делать?

Единого для всех рецепта нет, да и не может быть: с одним нужно больше говорить, другого больше слушать, с третьим бегать и прыгать, четвёртого учить «по минуточкам» сидеть и внимательно работать. Одно ясно - готовить ребенка к школе нужно; и всё, чему научится ребёнок сейчас, поможет ему быть успешным в школе. Поступление в школу существенно изменяет социальную сторону развития. Ребёнку придется общаться не только с большим коллективом сверстников, но и со взрослыми, подчиняться их требованиям, а главное, ребёнку нужно будет стать членом коллектива, который имеет свои цели и функции. Неподготовленность ребёнка к школе чаще всего обнаруживается в фактах неуспеваемости, школьных неврозах и повышенной школьной тревожности. Для того чтобы начало школьного обучения стало стартом нового этапа развития, ребёнок должен быть готовым к этим формам сотрудничества с взрослыми и детьми, новым видам деятельности. Дошкольник с ТНР к 6 годам должен научиться правильно произносить все звуки родного языка, не допускать в речи грамматических ошибок, освоить форму монолога. Речь должна быть контекстной, независимо от наглядно представленной ситуации общения.

От того, как пройдёт первый учебный год, зависит вся последующая жизнь ребёнка.

Немногочисленные исследования коммуникативной деятельности детей с ТНР выявляют незрелость их коммуникативной компетентности, умений и навыков гибкого использования средств общения.

Принимая во внимание то, что незрелость коммуникативных умений и навыков дошкольников с ТНР обусловлена расстройством речи, а также рядом психологических и поведенческих особенностей данного контингента детей, логопедическая работа по подготовке детей с ТНР к школе должна сочетаться с комплексом коррекционных мероприятий, направленных на развитие речи, совершенствование познавательной и эмоционально-волевой сфер.

На наш взгляд, реализация поставленных задач возможна через системно-деятельностный подход в образовательном процессе дошкольного образования и тесное сотрудничество с родителями.

Известно, что дети дошкольного возраста, скорее, практики, чем теоретики. Они познают мир через деятельность.

А деятельность строится по своим канонам- в ней есть цель, средства и материалы, план действий, результат.

Основная особенность технологий деятельностного типа заключается в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Следовательно, полученные знания приобретают личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути. Это означает и изменение мировоззрения педагога и привычных способов его работы. Педагог перестает выполнять информационные функции, а становится организатором, помощником и консультантом, он «открывает» и изучает окружающий мир вместе с детьми, вступив на путь диалогового взаимодействия.

Поэтому, главная задача взрослых - не рассказывать детям все известные истины, а вместе с ребенком искать ответы на детские вопросы. Время и вни-

мание, которое они затратят на эти поиски, гораздо более ценны, чем готовый правильный ответ.

Нужны новые технологии, позволяющие «открывать» и изучать окружающий мир вместе с детьми.

Помогают в этом инновационные технологии деятельностного типа, которые направлены на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии ребенка.

Остановимся на некоторых из них:

Информационные технологии

Обучение для детей становится более привлекательным и захватывающим. В работе с интерактивными приемами у детей развиваются все психические процессы, а также мелкая моторика.

Преимущества ИКТ на сегодня очевидны, т.к.движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка.

ИКТ обладает стимулом познавательной активности детей, предоставляет возможность индивидуализации обучения и способов самопроверки, позволяет моделировать жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни.

Технология ТРИЗ

ТРИЗ — теория решения изобретательных задач. Основателем является Генрих Саулович Альтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам: эти законы можно познать и использовать для сознательного — без множества пустых проб — решения изобретательских задач. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

Приемы и методы ТРИЗ развивают у дошкольников изобретательскую смекалку, творческое воображение, диалектическое мышление.

Игровые технологии

Строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.

Готовым к школьному обучению является ребёнок, у которого развиты познавательные интересы и внутренняя мотивационная готовность.

Подготовка ребёнка, имеющего нарушения речи к школе – работа сложная, кропотливая, требующая терпения, системности, а также совместной заинтересованности воспитателя, родителей и ребёнка в её результате.

Ю.М. Миланич
Санкт-Петербург

СРАВНЕНИЕ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С РАЗЛИЧНОЙ ТЯЖЕСТЬЮ НАРУШЕНИЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

К настоящему времени сложилось представление об особом психологическом статусе семей, которые подвергаются значительному влиянию неблагоприятных факторов, связанных с нарушением психофизического развития ребенка. В большинстве исследований указываются признаки семейных дисфункций: психологическое неблагополучие родителей и здоровых братьев и сестер, дисгармония супружеских отношений, противоречивость родительских установок и воспитания (Майрамян Р.Ф., 1974; Савина Е.А., Чарова О.Б., 2002; Singer G., 2006; Most D. E. et all, 2006; Левченко И.Ю., Ткачева В.В., 2008; Селигман М., Дарлинг Р.Б., 2009). В последнее десятилетие появляются работы, в

которых смещается акцент с негативного образа семьи на ее сильные стороны, признаются широкие возможности адаптации матерей и отцов «особых» детей (Wilgosh L. et all, 2004; Hassall R., Rose J., 2005; Stoneman Z., Gavidia-Payne S., 2006; Ylve´n, R. et all, 2006; Van Riper M., 2007; Olsson M. B., 2008). Эту идею подкрепляют научные данные, указывающие на независимость или слабую зависимость успешности адаптации родителей от тяжести состояния ребенка (Daire A.P., 2011).

Важнейшим показателем семейного функционирования является родительское отношение. В нашем исследовании был поставлен вопрос: в чем отличие материнского отношения к детям с ДЦП, отягощенным умственной отсталостью, и дошкольникам с общим недоразвитием речи, нарушением, которое является более легким и дает значительные возможности для нормального развития.

Основой работы послужили данные исследования трех групп матерей, дети которых посещают дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида: 20 матерей детей с общим недоразвитием речи II и III уровней (первая экспериментальная группа), 18 матерей детей, имеющих ДЦП и умственную отсталость легкой степени (вторая экспериментальная группа), 20 матерей дошкольников с нормальным психофизическим развитием (контрольная группа).

Когнитивный компонент родительского отношения изучался с помощью «Анкеты для выявления детей группы риска» (от 5 до 10 лет) (Кузнецова Л.В. с соавт., 2005). Анализировались материнские представления о ребенке по следующим параметрам: общий показатель развития; гиперактивность, двигательная расторможенность; социальная адекватность; эмоциональная устойчивость; умственное развитие; восприимчивость к педагогическим воздействиям. На вопросы анкеты отвечали также педагоги детей, которые демонстрируют, на наш взгляд, более объективную картину психического развития дошкольников. Сравнение с ней дает возможность оценить степень адекватности когнитивного компонента родительского отношения.

Матери детей с ОНР обнаружили значимо более низкие оценки по шкалам: «гиперактивность, двигательная расторможенность», «социальная адекватность» и «эмоциональная устойчивость». Таким образом, переоцениваются признаки повышенной двигательной активности, расторможенности и связанного с ними дефицита внимания, а возможности эмоциональной регуляции недооцениваются. Чаще ожидается от ребенка склонность к асоциальному поведению: нарушению дисциплины, агрессивности, неуправляемости. Во второй экспериментальной группе, напротив, наблюдается завышение оценок параметров психического развития родителями по сравнению с характеристиками педагогов (исключение составляет лишь шкала «гиперактивность»). Предполагаем, что такая неадекватность когнитивного компонента обусловлена действием защитного механизма отрицания у матерей инвалидов.

Особенности эмоционального и поведенческого компонентов материнского отношения оценивались с помощью «Опросника родительского отношения» (Варга А.Я., Столин В.В.). Данные по шкале «Принятие – отвержение», которая дает информацию об интегральной эмоциональной оценке, говорят об отсутствии явного отвержения во всех группах. Однако в выраженности этого признака выделены различия. Матери детей с речевой патологией и ДЦП показали менее благоприятный характер отношений. Они чаще испытывают негативные эмоции в общении с дошкольником (раздражение, обиду, злость), проявляют плохую переносимость его общества, более склонны к ожиданию неуспехов, дурных наклонностей и проступков ребенка. Таким образом, матери детей экспериментальных групп показывают более выраженную тенденцию к эмоциональной дистанции с сыном или дочерью.

Поведенческий компонент родительского отношения в большей степени отражают остальные шкалы ОРО: «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник». По всем шкалам получены значимо более высокие показатели в экспериментальных группах. Матери дошкольников с ОНР по сравнению с родителями детей с инвалидностью и нормальным развитием чаще стараются демонстрировать социально желательный

образ родительского отношения – кооперацию: умение встать на точку зрения ребенка, признавать его правоту в спорных вопросах, поощрение инициативы и самостоятельности, готовностью помочь. Здесь можно было бы признать воспитание детей с речевой патологией более благополучным по сравнению со сверстниками с нормальным развитием и ДЦП. Но анализ результатов по следующим шкалам выявляет противоположную тенденцию.

Обе экспериментальные группы оказались более склонными к симбиозу с сыном или дочерью. Это указывает на стремление оградить от неприятностей, препятствие автономии, восприятие ребенка как беззащитного, слабого. Последнее логично связано с тенденцией к инфантилизации (шкала «Маленький неудачник»). Матерям экспериментальных групп более свойственна недооценка личной и социальной состоятельности детей. Чувства, мышление и интересы представляются незрелыми с точки зрения возрастной нормы. Это оправдывает усиление контроля в воспитании, страх перед самостоятельностью.

Обнаружено стремление к авторитаризму в воспитании детей с ОНР. В этих семьях мы чаще будем наблюдать требования безоговорочного послушания, подавление воли, строгие наказания, пристальное внимание к социальным достижениям ребенка.

Таким образом, матери детей с нарушениями психофизического развития при сравнении с женщинами, воспитывающими обычных детей, демонстрируют противоречивость трех компонентов родительского отношения: 1) искаженное когнитивное видение ребенка: у матерей детей-инвалидов уровень психического развития завышается, а матери детей с речевой патологией, преувеличивают его проблемный характер; 2) неуравновешенность противоположных воспитательных установок: попытка предоставить ребенку автономию, с одной стороны, и симбиоз, сверхконтроль, с другой (только у матерей детей с ОНР); 3) проявление воспитательных действий, характеризующихся движением «к – ребенку» (кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация у матерей первой экспериментальной группы, симбиоз – у матерей второй экспериментальной группы) на фоне недостаточно позитивной эмоциональной окраски от-

ношения. Однако мера дисбаланса компонентов отношения к ребенку не зависит прямо от тяжести нарушения. Как видим, матери детей с ОНР продемонстрировали больше признаков противоречивости, чем женщины, воспитывающие детей с глубокой инвалидностью. Более гармоничный характер отношений к ребенку-инвалиду свидетельствует об активной адаптации к трудным жизненным ситуациям, связанным с воспитанием ребенка с неизлечимым заболеванием.

Е.А. Гайдукевич
Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА УЧАЩИХСЯ С ДЦП

В настоящее время психологическая наука располагает определенным теоретическим и эмпирическим материалом, позволяющим говорить об особой роли механизмов психологической защиты в самосознании личности. Самосознание человека дает возможность познать и оценить самого себя, мотивы и результаты своих поступков. «Если оценка окажется неудовлетворительной, то человек может либо заняться самоусовершенствованием, либо, включив защитные механизмы, вытеснить эти неприятные сведения, избегая травмирующего влияния внутреннего конфликта» (3, с. 263). Благодаря осознанию своей индивидуальности, возникает защитная функция самосознания, заключающаяся в стремлении защитить свою индивидуальность от угрозы ее нивелирования. Психологическая защита – это «система регуляторных механизмов, служащих устранению или сведению до минимума негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги или дискомфорта» (4, с. 113).

Проблема защитных механизмов психики достаточно основательно раскрыта З.Фрейдом, который считал «психологическую защиту» личности основной функцией «Я», отвечающей целям интеграции и адаптации. Механизмы

защиты выступают как средство разрешения конфликта между бессознательными влечениями и интериоризированными социальными требованиями и запретами. Конфликт между сознанием и бессознательным разрешается способом «канализирования» энергии либидо в социально приемлемые формы деятельности. З.Фрейд полагал, что защитные механизмы врожденны и запускаются в экстремальных ситуациях, выполняя функцию «снятия» внутреннего конфликта (7).

В последующих психологических теориях исследователи обращали внимание на то, что «психологическая защита» является не столько врожденным, сколько развивающимся в ходе жизни, нормальным, постоянно применяемым психологическим механизмом. Этот механизм имеет огромное значение, так как при правильном его функционировании он предотвращает дезорганизацию психической деятельности и поведения не только в условиях конфликта сознания и бессознательного, но и при становлении вполне осознаваемых аффективно окрашенных психологических установок (1, 6).

Механизмы психологической защиты определяют адаптивные стратегии поведения личности. Они возникают во фрустрирующих ситуациях, закрепляются в психике при повторении сходных ситуаций, актуализируются в них и обеспечивают адаптацию личности (5). Длительное фрустрирующее воздействие на личность оказывает имеющийся физический дефект. Исследователи (Адлер А., Зейгарник Б.В., Налчаджян А.А., Николаева В.В., Лурия Р.А., Соколова Е.Т. и др.) отмечают, что обнаружение индивидом у себя каких-либо физических недостатков глубоко фрустрирует его, порождая тревогу и дезадаптированность. В случаях, когда собственный физический недостаток ясно осознается и фрустрирует личность, могут развертываться психические процессы компенсации и сверхкомпенсации, толкающие человека к развитию своих возможностей и совершенствованию. Включается механизм компенсации дефекта за счет использования сохранных функций. Это наиболее благоприятный путь развития, когда, по Выготскому Л.С., «…минус дефекта превращается в плюс компенсации» (2, с. 255). Другой адаптивной стратегией личности, у которой

образовался фрустрирующий образ собственного тела, может быть вытеснение этого образа в подсознание. Тем самым происходит сохранение стабильности самооценки путем устранения из сознания источников конфликтных переживаний. Иными вариантам адаптации людей с физическими недостатками может стать агрессивность с параллельным развитием мнительности и пессимистичности, а также использование механизмов рационализации, регрессии и др.

Психологическая защита выполняет, по сути дела, важнейшую функцию – сохранение позитивной Я-концепции. В то же время в психологических исследованиях (Василюк Ф.Е., 1984; Романова Е.С., 2001, Ташлыков В.А., 1984) имеется указание на неоднозначность действия психологической защиты: с одной стороны она способствует поддержанию эмоционально-чувственного баланса субъекта, с другой стороны - искажает объективную действительность, не позволяя личности адекватно взаимодействовать с окружающим миром. Исследователи отмечают, что психологическая защита не устраняет внутренний конфликт, а только смягчает напряжение, предотвращая тем самым дезорганизацию психической деятельности. Ряд исследователей предлагает разграничивать адаптивные и дезадаптивные функции защиты. Так Б.В.Зейгарник (1981, 1986) неосознаваемые меры защиты характеризует как деструктивные, а, связанные с осознанной регуляцией – как конструктивные. Другие авторы (Мягер В.К., 1985; Налчаджян А.А, 2000; Карвасарский Е.Д, 1998) различают патологическую психологическую защиту, приводящую к неадекватным формам адаптации, и нормальную, профилактическую защитную адаптацию в виде рационализации, реалистической оценки действительности.

В рамках осуществленного нами экспериментального исследования внутренней картины дефекта (ВКД) подростков с ДЦП была осуществлена попытка выявить влияние психологических защит на адаптивные стратегии поведения испытуемых. Мы рассматриваем ВКД как производное от степени осознания и модальности переживания индивидом имеющегося нарушения, определяющих его поведение и деятельность.

Для выявления особенностей функционирования механизмов психологической защиты испытуемых применялся личностный опросник Плутчика Келлермана Конте (Life Style Index, LSY). Опросник измеряет восемь видов защитных механизмов: вытеснение (подавление), отрицание, замещение, компенсацию, реактивное образование, проекцию, интеллектуализацию (рационализацию) и регрессию. Методика оценивает как напряженность каждой психологической защиты, так и общую напряженность всех защит. Нормативные значения этой величины для городского населения России равны 40 – 50 % (6). Анализ экспериментальных данных выявил специфику психологической защиты при разных типах личностной реакции на дефект (компенсаторном, астеническом и невротическом).

Выраженная общая напряженность (60 - 80%) психологических защит была обнаружена у испытуемых с **невротическим** типом ВКД, что отражает реально существующие, но неразрешенные внешние и внутренние конфликты. Наиболее выраженными в защитах испытуемых с невротическим типом ВКД оказались такие механизмы как вытеснение (80%), отрицание (70%) и проекция (63%). Действием упомянутых защитных механизмов объясняется полное игнорирование испытуемыми имеющегося у них дефекта, отсутствие связанных с ним переживаний, завышенная самооценка и уровень притязаний и слабое стремление к самосовершенствованию.

При компенсаторном и астеническом типах ВКД **общая напряженность психологических защит** была достаточно **низкой** (20 - 44%), но наблюдалась выраженность отдельных механизмов. Так, при **компенсаторном типе ВКД** наиболее выраженным оказалось действие механизмов компенсации (60%), гиперкомпенсации (70%) и рационализации (75%) при низкой напряженности вытеснения (10 - 30%) и отрицания (20 - 40%). Действие таких здоровых адаптивных механизмов обеспечивало формирование у испытуемых с компенсаторным типом ВКД реалистичных представлений о собственном дефекте и его социальных последствиях, достаточно спокойного эмоционального отно-

шения к имеющейся моторной недостаточности на фоне общего позитивного самоотношения, а также стремлению преодолеть или компенсировать дефект.

У подростков с **астеническим типом ВКД** наиболее выражена напряженность такого механизма психологической защиты как проекция (75%) при низком уровне механизмов вытеснения (2 - 45%) и отрицания (9 - 50%). Такое сочетание механизмов психологической защиты создает благоприятную почву для формирования комплекса неполноценности и бессознательного проецирования своих отрицательных свойств на других, с последующей агрессивной реакцией на них. Подростки с астеническим типом ВКД чрезмерно фиксируют свое внимание на имеющемся дефекте, остро переживают его последствия, видят в нем причины собственных трудностей и склонны обвинять в своих неудачах близких людей. Такие дети не видят перспектив собственного развития, их настроение преимущественно подавленное, деятельностная активность снижена.

Выявленная в ходе эмпирического изучения специфика структурных компонентов ВКД (когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого) подростков с ДЦП позволила нам выделить еще два типа личностной реакции на двигательный дефект. Мы определили их как демонстративный (гиперкомпенсаторный) и смешанный (астено-компенсаторный) типы ВКД. При **демонстративном типе ВКД** на фоне низкой общей напряженности психологической защиты (16 - 50%) наблюдалась высокая напряженность механизмов отрицания (63 - 75%) и рационализации (58 - 70%). Такие подростки при четком осознании имеющегося двигательного дефекта демонстративно отрицают его влияние на собственную жизнь, не придают значения его социальным последствиям. Поведение испытуемых с демонстративным типом ВКД характеризуется контрастным сочетанием мобилизации внутренних сил с состоянием глубокой депрессии, отчаянием. **Смешанный тип ВКД** сочетает в себе проявления астенического и компенсаторного типов ВКД. Испытуемые со смешанным типом ВКД характеризуются выраженным переживанием имеющегося дефекта, сочетающимся с высокой активностью, направленной на преодоление его по-

следствий. У этой группы испытуемых были обнаружены механизмы психологической защиты, свойственные как астеническому, так и компенсаторному типам ВКД, однако, степень их напряжения была менее выраженной.

Теоретический анализ психологических исследований по проблеме самосознания и механизмов психологической защиты, а также эмпирическое изучение специфики ВКД подростков с ДЦП выявил влияние психологических защит на адаптивные стратегии поведения испытуемых и на формирование типов их ВКД.

Литература:

1. Бассин Ф.В. О силе «Я» и психологической защите. //Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. - С. 3 - 12.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Издательство «Лань»,2003.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., Изд. Лен-го ун-та, 1984.
4. Краткий психологический словарь. /Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999.
5. Налчаджян А.А. Психологические защитные механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000.
6. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб.: Речь, 2002.
7. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1990.

Н.И. Звягин, С.В. Лактионова
Санкт-Петербург

АГРЕССИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время учителя и ученые-психологи ищут подходы к решению вопроса об изменении поведения подростков школьников для предотвращения конфликтных ситуаций в школе. Проблеме агрессивного поведения подростков была посвящена значительная часть докладов на XIX международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования», прошедшей в феврале 2015г. в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

В подтверждение сложности обсуждаемого вопроса можно привести слова лауреата нобелевской премии 1973г. в области медицины и физиологии [6] К.Лоренца; «Мы не знаем, сколько есть форм поведения человека, в которых агрессия участвует как мотивирующий фактор». К. Лоренц считает, что самоуважение, от бритья до самого утонченного художественного и научного творчества, движимое честолюбием, стремление к общественному положению и (очень многое исчезло бы из человеческой жизни с исключением агрессивных побуждений), исчезла бы способность смеяться.

Предлагаемая статья посвящена обсуждению результатов психологического исследования (с помощью тестов) об изменении неприемлемых обществом вариантов поведения подростков, в основе которых лежит агрессия.

В своей статье « Агрессивные дети» Никифорова [7] отмечает, что агрессивность поведения подростка усиливают следующие факторы; 1 Наследственно-конституциональная предрасположенность к агрессивному поведению; психопатоподобному, эпилептоидному. 2 Наличие минимальной мозговой дисфункции; травмы головного мозга и т.п.3 Социально-бытовые признаки, неблагоприятные условия воспитания в семье и школе.

По данным работы Л.А. Головей [1], агрессивность является интегративным личностным показателем вербальной и физической агрессии, а также раз-

дражительности. Характеризуется наличием деструктивных тенденций в основном в личностных отношениях. Агрессивность может быть измерена в баллах с помощью тестов в рамках исследования психологических показателей личности (21± 4 индекс нормы).

В статье [2] отмечено, что ученики VIII вида обучения одной из групп профессионального лицея, с которыми проводилась воспитательная работа с использованием методов изменения поведения подростков, разработанных Л.В. Лактионовой и Н.И. Звягиным, не совершили ни одного правонарушения (что было отмечено на педсовете лицея) за все время обучения. Поэтому было принято решение о проведении штатным психологом лицея исследования изменения психологических показателей личности у следующей учебной группы (воспитывающихся с использованием этих методов), то есть в начале 1курса обучения и затем через год (в процессе обучения на 2 курсе).

Анализ личностных особенностей подростков, проведенный кандидатом психологических наук Куклиной В.М. [3] по результатам психологического исследования, показал положительный эффект применения новых социально-педагогических методов изменения поведения подростков. У подростков снизились негативные проявления эмоционально-волевой сферы (это один из важнейших факторов предотвращения противоправных поступков). Усилился самоконтроль. Возникли затруднения в проявлении непродуманных высказываний и поступков. Подростки стали более общительны, появилась уверенность в себе, снизилось желание конфликтовать с окружающими. Усилилась мотивация и надежда на успех, повысились целенаправленность и упорство, рационализм и стремление опираться на накопленный опыт и творческое отношение к труду.

По результатам исследования [3], показатель агрессивности для 1 курса оказался ниже нормы и составил 14,6 балла, а для 2 курса этот показатель составил 18 баллов и находится в зоне проявления нормы. По данным работы [1] враждебность, как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий имеет индекс нормы (7±3). Для первого курса по ре-

зультатам исследования [3] показатель враждебности 9 (несколько выше среднего значения нормы), а для второго курса 7,5 (в пределах нормы).

При достаточно низком показателе агрессивности подростков на 1 курсе оказалось возможным быстрое снижение проявлений опасных форм физической агрессии (противоправных поступков, приводящих к тяжелым последствиям). Это снижение было достигнуто в результате постоянного комментирования противоправного поведения подростка с позиций ценностей выбранных в социально-педагогическом методе [4]. Этот эффект можно объяснить возникновением страха возможности преждевременного сокращения собственной жизни в случае попадания в места лишения свободы. Так по утверждению доктора психологических наук, профессора И.Н. Никольской [8], в рамках системы психологических защитных механизмов для детей типичным является вытеснение страха смерти, например, вместо страха смерти появляется страх «медведя» или «волка», которые могут « напасть и голову откусить». Она пишет, что «дети защищаются от внешней и внутренней опасности, не отдавая себе в этом отчета, то есть на уровне их бессознательного». По мнению З. Фрейда, причиной вытеснения является стремление избежать неудовольствия, вызванного данным воспоминанием.

Процесс снижения вербальной агрессии у подростков в рамках предлагаемой социально-педагогической технологии [4] оказался более сложным и длительным. Для этого в отдельной группе лицея, овладевающей профессией «Плотник», обучение было организовано в виде интересной игры-работы совместно с мастером производственного обучения.

По этому поводу К. Лоренц [5] сказал, что: «Особенно у мальчиков, становится заметным расстройство из-за выпадения отцовского образа (за исключением крестьянской и ремесленной среды). Далее он пишет: «Мальчик в наши дни почти не видит отца «за работой», и еще реже приходится ему помогать в этой работе, ощущая при этом превосходство взрослого мужчины». Именно в процессе совместной работы мастера и обучающихся, а также применения всех

перечисленных в работе [4] приемов воспитания, происходит постепенное снижение вербальной агрессии у подростков.

1). Результаты психологического исследования показали положительный эффект применения новых социально-педагогических методов изменения агрессивных форм поведения подростков.

2). Инновационный опыт применения социально-педагогических методов изменения поведения подростков может быть адаптирован к другим образовательным учреждениям.

Литература:

1. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2002.- 694с.

2. Звягин Н.И., Лактионова С.В. Социально-педагогические методы для изменения поведения детей сирот из группы риска.//Материалы XXI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура».- СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С.250-253.

3. Куклина В.М. Психологические показатели личности и изменение поведения подростков.// Материалы XIX Международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования».-СПб.: Кафедра психологии АППО СПб, 2015. С.385-388.

4. Лактионова С.В. [и др.]; под общ. ред. Г.Н. Пенина. Опыт разработки социально-педагогических методов изменения поведения подростков из группы риска: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014.-22с.

5. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества. - М.: Республика, 1998.383с.

6. Лоренц К. Так называемое зло. -М.: Культурная революция,2008.

7. Никифорова Н.В., Павлова И.В. Агрессивные дети в современном мире.// Материалы XIX Международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». – СПб.: кафедра психологии АППО СПб, 2015. С.181-184.

8. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001.

Ю.Л. Николаева
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОНР

На логопедических занятиях параллельно с артикуляционной, дыхательной, пальчиковой гимнастикой, физкультминутками, динамическими паузами целесообразно применять оздоровительные приемы: гимнастика для глаз, упражнения для формирования правильной осанки. Наряду с общепринятыми технологиями в коррекционной работе логопеда используется точечный массаж, помогающий воздействовать на активные точки. Их стимуляция улучшает кровообращение и нормализует различные процессы в организме; воздействует на органы и системы, связанные с речевой функцией; способствует преодолению артикуляторных, дыхательных и голосовых расстройств; позволяет значительно сократить сроки коррекции нарушений речи.

Самомассаж биологически активных точек – отличное средство для поддержания в хорошей форме речевого аппарата. Приемы самомассажа доступны каждому ребенку. Главное – соблюдать последовательность и систематичность.

Высокой эффективностью, безопасностью и простотой обладает су-джок терапия. Использование су-джок массажеров «Чудо-валик», массажных шариков, металлических колец одновременно с упражнениями по коррекции звукопроизношения и развитию лексико-грамматических категорий способствует повышению физической и умственной работоспособности. Данные массажеры используются и для автоматизации поставленных звуков. Например, прокатывая массажер между ладонями, ребенок проговаривает стихотворение на автоматизацию поставленного звука.

Уровень развития речи у детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Развитию тонких движений пальцев рук способствуют: выкладывание букв из риса, гороха, фасоли, пшена; рисование на песке, манке, ладошке или спине соседа. Интерес и яркий эмоциональный настрой вызывают игры на бумаге. Оказывается, можно рисовать не только кисточкой, но и пальчиком, косточкой, ракушкой, пуговицей [1].

Уникальный оздоровительный метод, способствующий насыщению кислородом коры головного мозга – дыхательная гимнастика. На логопедических занятиях можно предложить детям следующие игры: «Сделай дорожку для Колобка» (на песке), «Посмотри на спящего медведя» (раздувание ваты), «Горка растаяла» (раздувание ватной горки), «Секрет» (раздувание песка) и т.д.

Естественному распределению биотоков в организме способствуют упражнения по биоэнергопластике – соединению движений артикуляционного аппарата с движениями кистей рук. Под влиянием кинезиологических тренировок отмечаются положительные изменения в организме: улучшение внимания, памяти, мышления, речи; совершенствование и укрепление нервной системы.

Для профилактики простудных заболеваний у дошкольников с ОНР, повышения их работоспособности, внимания используется в минимальных дозах ароматерапия. Хорошо удерживают запахи различные изделия из необработанного дерева, корки от апельсинов, лимонов, грейпфрутов.

Память, мышление и речь ребенка станут более совершенными, если педагоги в своей работе будут активно использовать двигательные упражнения для ног, туловища, рук и головы [1].

Большинству дошкольников с ОНР свойственны нарушения равновесия между процессами возбуждения и торможения, патологии эмоционально-волевой сферы, повышенная эмоциональность, двигательное беспокойство, неловкость, зрительно-моторная дискоординация и, как следствие, речевые нарушения от несформированного произношения до невозможного составления грамматически оформленного высказывания. Ребенок познает мир через движения и эмоции, и преодолеть патологические проблемы ему помогут речедви-

гательные упражнения с элементами психогимнастики [2]. Регулярное проведение таких упражнений позволяет выработать правильное речевое дыхание; стабилизировать общий тонус организма; развивать общую, мелкую, артикуляционную моторику; улучшить фонематический слух и ритмико-интонационную сторону речи; повысить речевую активность дошкольников с ОНР.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа по данным направлениям способствует комплексному преодолению речевых нарушений и предупреждению возможных вторичных задержек в развитии познавательных и психических процессов.

Литература:

1. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение. – СПб., 1997.
2. Чистякова М.А. Психогимнастика. – М., 1995.

И.В. Речицкий, Москва
И.А. Визер, Усть-Каменогорск
У.А. Нестерова, Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ

Многие выпускники специальных школ I и II вида стремятся поступить в Московский педагогический государственный университет с целью получить профессию, благодаря которой они смогут помогать людям, столкнувшимся с такой же проблемой, как и они. Одно из важнейших направлений психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями слуха является работа по слухоречевой реабилитации. В университете многие студенты, встретившись с большим количеством новых слов и терминов, испытывают трудности при восприятии учебного материала. Большую помощь при освоении нового терминологического словаря может оказать авторское электронное учебное пособие «Словарь сурдопедагога». Его использование на занятиях по слухоречевой реа-

билитации студентов с нарушениями слуха позволяет решать следующие задачи: а) помочь студентам адаптироваться к профессиональной терминологии и облегчить усвоение лекционного материала, б) развитие слухоречевого восприятия.

Мультимедийный программно-методический комплекс «Словарь сурдопедагога» создан с помощью авторского электронного средства **Competentum.АВТОР,** который разработала **к**омпания Competentum, одна из ведущих в сфере электронного обучения, принимающая участие в крупных международных проектах в США и Европе. Данное средство удобно при разработке обучающих пособий, так как позволяет сохранить конфиденциальность учебных материалов; создание электронных курсов может быть поручено предметным экспертам. Содержание электронных курсов может быстро обновляться и дополняться, и соответственно при самостоятельной разработке программ есть возможность экономить на поддержке электронного курса.

Системы управления обучением Competentum разработаны на основе наиболее распространенного и мощного портала Microsoft Office SharePoint Server 2007, полностью с ним интегрированы и позволяют использовать все его возможности для организации эффективной, удобной и привлекательной среды обучения и развития.

Внедрение функциональных модулей системы обучения дает возможность учебному заведению запускать процессы дистанционного обучения и электронного тестирования и позволяет реализовать автоматизацию ряда элементов учебного процесса. Функционирование системы электронного обучения стоит рассматривать как часть единой информационно-образовательной среды учебного заведения, в которой образовательный процесс построен на базе новейших технологий.

Пособие создано на основе переработанных нами программ компании «Competentum», в результате была достигнута надежная, бессбойная функциональность программ. При разработке электронного учебного пособия использовалось программное средство «CourseWizard», предназначенное для быстрой

разработки и сборки слайдовых курсов и тестовых заданий. «CourseWizard» позволяет самостоятельно вводить необходимый учебный текстовый и наглядный материал, а также при необходимости редактировать содержание, вводить новые данные, изображения, клипы.

В настоящий момент в науке и практике сформировалось понимание принципов развития слухового восприятия глухих и слабослышащих людей. Основной путь развития восприятия речи на слух заключается в последовательном включении речевых единиц в практику слушания, увязывания услышанного со смысловым содержанием, воспроизведением понятого и включением его в контекст профессионального общения.

Наиболее эффективной для формирования навыков восприятия речи является индивидуальная работа, когда педагог озвучивает через микрофон определенные речевые единицы, а ученик воспроизводит их. Педагог осуществляет контроль правильности восприятия. При этом педагог работает индивидуально с каждым учащимся. При групповом обучении каждому ученику не удается уделять должного внимания из-за недостатка времени. Разработанный электронный тренажер предназначен для того, чтобы педагог мог бы контролировать работу сразу нескольких учеников, работающих за компьютерами. Программы компьютера обеспечивают контроль восприятия речевого материала.

Содержание учебного пособия определялось следующим образом. С помощью специальной поисковой программы анализировалась электронная версия учебника Сурдопедагогика [1], написанного преподавателями кафедры сурдопедагогики, ведущими основные курсы по специальности. В результате было выделено около 300 профессиональных слов, употребляемых в этом учебнике наиболее часто. К ним добавлен ряд ключевых терминов по дисциплинам «Сурдопсихология», «Аудиология и слухопротезирование». К каждому выделенному слову было подобрано 4-8 слов – «конкурентов», похожих по звучанию и также часто употребляемых в педагогике, сурдопедагогике, сурдопсихологии. Например, к слову «учреждение» были подобраны слова - «конкуренты»: «утверждение, убеждение, удивление, оздоровление, выступление», к слову «воспитание»

- «испытание, восклицание, предписание, понимание». Весь набор слов введен в электронное учебное пособие.

Электронное пособие создавалось с учетом следующих положений:

1. Простые, ясные правила использования.

2. Обучающийся должен получать сведения о каждой ошибке в слуховом восприятии.

3. Возможность возвратиться к предыдущему заданию и поработать над ошибками.

4. Возможность получить разъяснение смысла произнесенного слова.

5. Получение итоговой оценки выполнения заданий.

Апробация электронного пособия «Словарь сурдопедагога» проводилась на занятиях со студентами специальной группы с нарушенным слухом на 1 курсе. Учебные занятия проводились индивидуально с каждым студентом в рамках дисциплины «Слухоречевая реабилитация».

Последовательность действий студентов разбивается на 3 этапа.

Первый этап. Первоначальное ознакомление со словами. На экране высвечивается слово и одновременно озвучивается через компьютер. Звук можно усиливать через прибор «Элис-1» и воспринимать через наушники. Возможно слушание в свободном слуховом поле с использованием слуховых аппаратов. Учащиеся на слух воспринимают слова и при необходимости могут ознакомиться с их значениями.

На втором этапе происходит проверка усвоения каждых 10 представленных слов. Через компьютер озвучивается слово. Звук можно усиливать через прибор «Элис-1» или слушать через слуховые аппараты. Одновременно на экране высвечивается произнесенное слово и до 7 других слов, похожих по звучанию и находящихся в том же смысловом диапазоне. Каждого слова можно повторять неоднократно. Обучающийся должен выбрать прогнозируемый им вариант. Компьютер оценивает правильность действий учащегося. Таким образом, на втором этапе группами по 10 слов усваивается восприятие на слух заданного материала.

На третьем этапе происходит проверка восприятия на слух всего программного материала. Все представленные в учебном пособии слова подаются в произвольном порядке. Так же как на втором этапе, одновременно с произнесением слова, на экране высвечиваются, расположенные в произвольном порядке, как само слово, так и до 7 других слов, похожих по звучанию и находящихся в том же смысловом диапазоне. Студент может неоднократно прослушивать материал и в итоге должен выбрать на экране то, которое, по его мнению, он услышал. Компьютер приводит оценку правильности действий учащегося. В конце этапа компьютер высвечивает процент правильно услышанных слов.

Очевидно, что восприятие речи на слух для лиц с нарушенным слухом - чрезвычайно сложный процесс. Одной из многочисленных составляющих этого процесса является «встречная активность» обучающихся. В рамках этой деятельности человек, воспринимающий речь, сличает услышанное с прогнозируемой им моделью, вносит поправки и после этого принимает решение о смысле воспринятого сообщения. Комплекс необходимых действий, обеспечивающих успешное восприятие речи, представил П. Б. Шошин, который отмечал, что восприятие речи на слух обеспечивается не только слуховой функцией, но и работой особых лингвистических «механизмов», специально приспособленных для восприятия поступающей через слуховой тракт речевой информации. Для совокупной деятельности этих «механизмов» П.Б. Шошин ввел понятие аудио-лингвистической функции, поскольку такое определение свидетельствует не только о языковом ее характере, но и об акустическом происхождении материала, подвергаемого обработке. К аудио-лингвистической функции при восприятии речи П.Б. Шошин относит также такую деятельность, как создание повышенной готовности к восприятию определенных слов, словосочетаний, морфем (за счет учета наглядной ситуации и контекста); опознавание ожидаемых элементов в речевом потоке; постгипотез о содержании услышанного по неполному набору элементов; разложение речевого потока на составные части; опознавание выделенных элементов речи; оценка степени собственного понимания; выделение непонятных участков услышанного.

В результате последовательных действий в соответствии с рекомендациями учебного пособия можно развивать умение различать слова на слух, что особенно затруднительно для лиц с большой потерей слуха. Так как подобранные в учебном пособии слова - понятия наиболее часто встречаются в основных разделах изучаемых дисциплин, студенты 1 курса с недостатками слуха, таким образом, готовятся к восприятию на слух программного материала на лекциях и практических занятиях.

В апробации учебного пособия в течение 3 лет принимали участие 35 первокурсников с нарушенным слухом. В результате проведенного аудиометрического обследования было выявлено, что в выделенной группе было 51% студентов с 3 степенью тугоухости, 34% - со 2-й степенью тугоухости и 15% - глухих студентов. 49% студентов регулярно использовали 2 слуховых аппарата, 45% чаще всего носили 1 слуховой аппарат, остальные 6% носили 1 слуховой аппарат нерегулярно. Все применяемые слуховые аппараты, за исключением 2, были цифровыми.

На занятии студент выполнял одно или несколько заданий, в каждом из которых предъявлялось 20 случайно выбранных профессиональных слов. При оценке результатов исследования представляли интерес следующие результаты:

1) Число правильных ответов при прослушивании первых десяти слов на занятии (в процентах);
2) Число правильных ответов при прослушивании вторых десяти слов на занятии (в процентах);
3) Число правильных ответов после проведения каждого занятия и соответственно сравнение с результатами предыдущих занятий для оценки динамики развития навыков слухоречевого восприятия (в процентах);
4) Число правильных ответов на последнем занятии для подведения итогов работы (в процентах);
5) Выявление, какие слова воспринимаются, а какие нет. Типичные ошибки при восприятии состава словаря.

По разнице результатов, полученных в соответствии с пунктами 1 и 2, можно характеризировать текущую слуховую адаптацию, которая связана с переходом слуховой системы в режим активного функционирования. При анализе данных по этим пунктам появляется возможность проследить за формированием функции «вслушивания» у студентов с нарушениями слуха. В результате было замечено, что процессы слуховой адаптации протекают сугубо индивидуально. У некоторых студентов число ошибок при восприятии в первой половине задания превышало ошибочность восприятия во второй половине задания в 2 – 3 раза, однако, по мере формирования навыков слухоречевого восприятия адаптационный процесс стал происходить быстрее.

Готовность студентов к восприятию на слух изначально была разная. В группе студентов с третьей степенью тугоухости в начале работы процент разборчивости на слух профессиональных слов колебался от 80% до 100%, а в среднем был около 87%. Такой результат можно считать удовлетворительным для начала учебы. У студентов с 4 степенью тугоухости в начале работы разборчивость имела место в пределах от 57% до 70%, а в среднем около 63%.

Надо отметить несомненный интерес, который проявляют первокурсники с нарушениями слуха к работе по развитию своего слухоречевого восприятия. На занятиях студенты вслушиваются очень внимательно. Иногда звучание отдельных слов повторяется раз по 7-10, количество повторений при этом определяется самим студентом, компьютер оценивал только результат выбора независимо от числа повторений, такую тщательность в работе трудно организовать без компьютера. Студенту самому становится интересным сам процесс «угадывания» слов, а затем и запоминания их звукового образа. В подавляющем большинстве чувствуется неформальность, личная заинтересованность подхода. При этом интерес студента был направлен, прежде всего, именно на развитие своего слухового восприятия, и только во вторую очередь на поощрения или оценку. Четко наблюдался у студентов процесс самоорганизации процесса собственной реабилитации. Если два или три слова по звучанию отличаются незначительно, студент особенно внимательно концентрируется на разнице зву-

чаний, число повторений слов увеличивается. Для глухих и слабослышащих с большой потерей слуха такая работа по анализу состава слова является непривычной, т.к. они обычно воспринимают слово «глобально», целиком. Поэтому перестройка сознания при восприятии речи, которая происходит при целенаправленной работе по упражнениям, представленным в учебном пособии, является важнейшим итогом педагогической деятельности для развития грамотности и формирования концентрации при слуховом восприятии.

В результате реабилитационной работы, проведенной с использованием учебного пособия «Словарь сурдопедагога» в течение семестра, студенты расширяют знакомство с профессиональной терминологией. Разборчивость восприятия слов на слух при этом улучшается для студентов с третей степенью тугоухости в среднем с 87% до 92%, т.е. на 5%, а для студентов с четвертой степенью тугоухости в среднем с 63% до 77%, т.е. на 14%.

Отдельно следует остановиться на занятиях с лицами с большой потерей слуха: глухих студентов и лиц с 4 степенью тугоухости, пограничных с глухотой. Некоторые вначале прямо заявляют: «Я глухой», «Я не понимаю на слух речь», «Я не хочу сидеть за компьютером, это бесполезно». Однако после первого сеанса работы за компьютером они почувствовали, что кое-что они все же воспринимают. На первых занятиях они правильно отвечали в 15% - 20% случаев, в среднем в 17%. При последующих сеансах они постепенно увеличивали процент разборчивости речи. И этот факт сам по себе мотивировал их деятельность. Они понимали, что все зависит от качества их работы, и старались многократно прослушивать слова. Педагог поддерживал даже незначительные их продвижения.

Предельной мобилизации на вслушивание двое глухих студентов достигли, когда оба сели за один компьютер и стали работать по принципу соперничества, кто из них раньше правильно воспроизведет услышанное. На первом же сеансе совместного соперничества каждый из них повысил процент разборчивости восприятия речи сразу на 15% - 20%. При этом приобретенный на этом

занятии навык вслушивания, концентрации слухового внимания у них сохранялся и на последующих сеансах одиночной работы.

Другим вариантом реабилитационной деятельности в диадах был такой, когда студент со слаборазвитым слухоречевым восприятием («Ученик») осуществлял дидактическое взаимодействие с более подготовленным студентом с хорошим восприятием («Учитель»). Последний получал следующее задание: а) при прослушивании слов не подсказывать «Ученику» правильный ответ и даже не высказывать одобрение или неодобрение по поводу тех или иных вариантов; б) при правильном, но не уверенном ответе рекомендовать «Ученику» послушать слово еще несколько раз, чтобы запомнить его звучание; в) при неправильном ответе указывать на экране на правильный и рекомендовать «Ученику» послушать правильный вариант несколько раз, чтобы запомнить его звучание; можно устно сопоставить звучание обоих вариантов; при этом «Учитель» должен обращать внимание на число прослушиваний, которое характеризует прилежность «Ученика».

Во втором варианте парной работы «Учитель» получал профессиональные навыки обучения, характер дидактического взаимодействия нравился как «Ученику», так и «Учителю». При первом варианте парной работы формировалось само умение мобилизации организма на вслушивание, концентрации внимания. Этот вариант полезен глухим людям с одинаково неразвитым слухоречевым восприятием, его следует применять на начальной стадии реабилитационной работы.

В итоге у студентов с большой потерей слуха показатели разборчивости профессиональных слов в конце семестра стали достигать 65% - 70%. Конечно, время, затраченное на реабилитацию этой категории лиц с нарушениями слуха, значительно превышает время на работу со слабослышащими студентами. Деятельность всех студентов оценивается не по проценту восприятия слов, а по динамике процесса реабилитации, улучшения показателей.

При проведении занятий по слухоречевой реабилитации у ряда глухих отмечается следующая особенность восприятия. В слове, состоящем их 4-5 сло-

гов, воспринимаются только последние, а короткие слова воспринимались с большим трудом. Например, подавалось слово «гуманизация». Студентка говорила, что подходят все слова, кончающиеся на «ация» и она их различить принципиально не может. В результате выбрала слово «Ассимиляция». Данный факт свидетельствует, что эта студентка находится на самой ранней стадии формирования функции вслушивания. Для нее обучение надо начинать с более ранних этапов слухоречевой реабилитации, для которых на кафедре сурдопедагогики также разработаны электронные учебные пособия.

Мультимедийное учебное пособие «Словарь сурдопедагога» можно считать ступенькой на пути развития слухового восприятия в условиях высшего учебного заведения. Оно является незаменимым помощником, как для студентов – будущих сурдопедагогов, так и для самих преподавателей, ведь благодаря тому, что студенты начинают усваивать и распознавать на слух новые термины, можно легко сэкономить время на лекциях, например, не придется представлять на доске новые слова.

Данные, полученные в ходе работы, показали целесообразность и эффективность использования учебного пособия «Словарь сурдопедагога» для развития слухового восприятия у студентов с нарушением слуха и ознакомления с профессиональной терминологией. Особенно важен результат реабилитационной работы со студентами, имеющими большую потерю слуха или слаборазвитое слуховое восприятие.

Задания

1. Сформулируйте цели, поставленные при использовании электронного учебного пособия «Словарь сурдопедагога». Как они решались?
2. Опишите виды парного дидактического взаимодействия студентов с нарушенным слухом при работе по развитию слухового восприятия с применением электронного учебного пособия «Словарь сурдопедагога».

Литература:

1. Сурдопедагогика. Учебник для студентов высших учебных заведений/Под ред. проф. Е.Г. Речицкой. М., Владос, 2004.

2. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся. М.,1991.
3. Багрова И.Г. Развитие речевого слуха слабослышащих школьников. М.,1993.
4. www.competentum.ru.

Н.В. Мирошниченко, К.В. Дроздовская, Н.Е. Граш
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ШКОЛАХ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ С УЧЕТОМ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Термин «Технология» в отечественной педагогике начал формироваться и использоваться в 50-х годах XX века. Обобщая научно-методические исследования (Н.А. Бергер, Н.М. Назарова, О.С. Орлова, Е.Г. Речицкая, Т.В. Туманова, Е.З. Яхнина), мы можем говорить о том, что педагогические технологии – это совокупность методов, форм, воспитательных средств и приёмов обучения, которые систематически используются в образовательном процессе.

Опираясь на нормативные документы ФГОС НОО, методические материалы по апробации проектов новых образовательных стандартов для детей с ОВЗ (с учётом требований проекта АООП для глухих детей), в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе № 31 г. Санкт- Петербурга разрабатываются и динамично внедряются в учебно-воспитательный процесс актуальные коррекционно-развивающие технологии. Они позволяют учителям добиваться положительной динамики в коррекционно-образовательном сопровождении неслышащих школьников; обеспечивают развитие познавательной активности учеников, их творческих способностей, личностной мотивации в процессе овладения знаниями и формировании универсальных учебных действий.

Коррекционно-развивающие технологии, применяемые в нашей школе, соединяют в себе инновационные и классические методы, приемы и формы обучения, что даёт новый эффект в совершенствовании современного учебно-воспитательного процесса и разноплановой учебной и внеурочной деятельности.

Остановимся на коррекционно-развивающих технологиях, которые применяются нами в начальных классах на уроках чтения и развития речи и в процессе разработки компьютерных методических приложений к серии учебников «Чтение и развитие речи» для 1-6 классов, отражающих требования к учебно-методической литературе нового поколения.

Авторы М.Л. Баранова, Н.Е. Граш, О.А. Красильникова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малафеев, М.И. Никитина, Т.С. Овчинникова и др. к коррекционно-развивающим технологиям относят:

- технологии проблемного обучения;
- технологии уровневой дифференциации;
- технологии проектного обучения;
- здоровьесберегающие технологии;
- игровые технологии;
- информационно-компьютерные технологии.

Все элементы вышеназванных коррекционно-развивающих технологий теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют между собой в процессе школьного обучения вообще и в частности обучению чтению и развитию речи.

Значение чтения художественных произведений и развития речи в связи с читаемым для младших глухих школьников переоценить трудно. Чтение вовлекает читателей в раздумья над поступками и поведением людей, над происходящими событиями, над жизнью, побуждает к морально-этическим оценкам.

Целью уроков чтения и развития речи является создание такой модели обучения детей со слуховой депривацией, в процессе которой у каждого ребёнка появляется механизм компенсации имеющегося сенсорного дефекта, способствующий общему и речевому развитию школьника, формирующий его про-

дуктивную читательскую деятельность, развивающий его эмоционально-эстетическую сферу и интегрирующий в современное общество.

Технологии проблемного обучения используются нами на уроках чтения и развития речи при решении поставленной перед учащимися проблемной задачи, которую они решают либо с помощью учителя, либо самостоятельно. Поэтому, начиная с первого класса, работу над художественным произведением мы вслед за Н.Е. Граш рассматриваем как единство активной мыслительной деятельности глухого школьника, эмоционального переживания читателя художественному образу и словесного выражения своего оценочного суждения, в котором субъективно отражается прозаический или поэтический образы текста.

Как правило, в классе учатся дети с различными уровнями общего и речевого развитий. **Технологии уровневой дифференциации** помогают нам расширять возможности осуществления индивидуального речевого подхода к освоению художественного текста всеми категориями одноклассников. Для этого мы используем речевые образцы, речевые алгоритмы и речевые опоры разной степени сложности, которые направлены на формирование у глухого маленького читателя навыка целостного восприятия литературного произведения с учетом его индивидуальных возможностей. Например, работая во 2 классе над рассказом «Ёж – спаситель» по В. Бианки, для ответа на вопрос: *«Подумай, почему так рассказ называется»,* а так же для более глубокого и детального осмысления текста, мы рекомендуем использовать второклассникам дифференцированные речевые конструкции:

- *лёгкий вариант* ответа учит школьника пользоваться образцом готового предложения: « *Рассказ называется «Ёж – спаситель», потому что ёж спас девочку».*
- *более сложный вариант* высказывания предлагает ученикам речевые конструкции, в которых присутствуют вопросы в скобках, ответы на которые ребёнок находит в опорной лексике: *«Я знаю, почему рассказ называется (как?). (Кто?) хотела (что сделать?) девочку, а ёж (что сделал?) змею. Ёж (какой?)».*

Слова-помощники: Ёж-спаситель, гадюка, укусить, задушил, смелый.

- *развёрнутый вариант* высказывания представляет собой речевой алгоритм, в котором вместо вопросов в скобках присутствуют многоточия, ориентирующие ученика самостоятельно продолжить предложение(я) своими словами, пользуясь авторскими выразительными средствами: «*Рассказ называется..., потому что….».*

Большое значение на уроках чтения и развития речи имеют **технологии проектного обучения**, которые учат школьников применять полученные знания на практике с помощью универсальных учебных действий. В данном случае мы рассматриваем проектную деятельность, прежде всего в реализации тесных межпредметных связей с уроками ППО. Это значит, что в процессе создания учебного пособия (аппликация, зарисовка, иллюстрированная книжка, макет) по изучаемым рассказу, сказке или стихотворению, активизируется и мотивируется речь детей; формируются навыки свободного словесного общения; воспитываются трудолюбие, аккуратность, настойчивость и эстетический вкус маленького читателя. А словесное рисование, демонстрация действия, разноплановая работа над портретными характеристиками, домысливание рассказа учат младших школьников сопереживать читаемому и формировать элементарные субъективные оценочные суждения.

Значимыми на уроках чтения и развития речи являются **здоровьесберегающие технологии**, которые направлены на физическое, психологическое и социальное благополучие учащихся. Большую часть времени дети проводят в школе, поэтому возникает необходимость усовершенствования образовательной среды здоровьесберегающими технологиями. Обязанностями образовательного учреждения в целом и каждого учителя в частности становятся:

- создание условий комфортного пребывания учащихся и в школе, и на уроке, и в интернате;
- обеспечение рациональных и продуктивных режимов учебной работы и внеучебной деятельности;

- формирование положительного эмоционального настроя ребёнка к учебно-воспитательному процессу;
- разумное чередование различных видов деятельности и отдыха;
- учёт состояния здоровья, возможностей общего и когнитивного потенциалов учащихся при планировании поурочной нагрузки;
- систематическое использование на уроках физических минуток и дифференцированных по степени сложности заданий.

Игровые технологии на уроках чтения и развития речи на наш взгляд, тесно связаны с развитием оречевлённых адекватных эмоций и пантомимики неслышащих маленьких читателей. Центральным этапом работы над текстом является его анализ, то есть выяснение учащимися мотивов и поступков действующих лиц, характеров и эмоциональных состояний персонажей, выявление причинно-следственных связей внутри произведения. Глухие младшие школьники испытывают большие трудности в понимании описанных в тексте фактов, явлений, событий и переживаний, поэтому *демонстрацию действий и детское инсценирование* мы рассматриваем как необходимую часть уроков чтения и развития речи. Эти методические приёмы помогают ребятам встать на место героев произведения и оказаться внутри сюжетной линии повествования, а значит глубже понять и сопережить содержание прочитанного. Например, работая с рассказом Л.Н. Толстого «Акула» в 4 классе, мы особое внимание учеников обращали на максимально точную и динамичную передачу ими чувств героев: *обрадовались, захлопали, испугались, тихий ропот, ропот стал сильнее, радостный крик*. Оречевленная, переведенная в действие и пропущенная через ребенка эмоция помогает ему точнее понять и сопережить внутреннее состояние литературных персонажей.

На современном этапе развития образования от школы, в том числе и коррекционной, требуется активное внедрение в учебный процесс **информационно-компьютерных технологий**. Учитывая, что в образовательно-развивающей деятельности учащихся со слуховой депривацией, их сохранный зрительный анализатор выполняет ведущую компенсаторную функцию, ком-

пьютер как универсальное средство сбора, хранения, обработки, обмена и предоставления информации *способен частично заменить* некоторые наглядные средства обучения: печатные (фотографии, рисунки, портреты писателей, таблицы, схемы) и экранные (слайды, фильмы). Используя различные интернет ресурсы, учитель готовит к уроку наглядный и раздаточный материалы, находит нужную учебно-тематическую информацию, которые может применять в процессе урока при работе с интерактивной доской. Однако необходимо помнить, что на уроках чтения и развития речи *главной остаётся работа с текстом,* а ИКТ лишь разнообразят методы и формы фронтальной работы.

В таком дозированном и компромиссном сочетаниях инновационных и классических технологий, на наш взгляд, сохраняется и совершенствуется универсальная коммуникативная система обучения неслышащих.

Н.В. Никулкина
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: ПРОЕКТ «РУССКИЙ ОН-ЛАЙН»

В последнее время наблюдается увеличение количества детей с различными нарушениями развития – это и речевые патологии, нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, интеллекта [5]. Поэтому для обеспечения максимальной эффективности обучения учителю необходимо найти наилучшее сочетание средств, методов обучения и технологий.

Все педагогические технологии по существу являются информационными, так как учебный процесс невозможен без обмена информацией. Сегодня под термином «информационные технологии» понимаются процессы накопления, обработки, представления и использования информации с помощью электронных средств [3].

Использование средств ИКТ при обучении детей с нарушением слуха позволяет добиться максимальной эффективности обучения за счет повышения

интереса школьников к изучаемому предмету, придания процессу обучения ярко выраженной эмоциональной окраски.

Учитывая особые образовательные потребности глухих и слабослышащих детей, нами в рамках магистерского исследования разрабатываются электронные ресурсы к учебно-методическому комплексу по русскому языку.

Актуальность и своевременность проекта заключается в связи с принятием ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время разрабатываются примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся (ПрАООП). В систему условий реализации ПрАООП для глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся входит создание учебно-методических комплексов: учебники, тетради рабочие, пособия для учителя, рекомендации для родителей и электронные ресурсы (приложения). Отметим, что 500 миллионов человек на Земле страдают нарушениями слуха; ¼ всех нарушений слуха начинается в детстве. В России живёт 13 миллионов людей с нарушениями слуха. Из них 1 миллион – дети. Электронные приложения к учебникам – лучший способ донести полноту информации до детей с нарушением слуха.

В основе образовательного проекта «РУССКИЙ ОН-ЛАЙН» для детей с нарушением слуха лежат педагогические теоретические положения (И.В. Блаубург, Р.А. Зобов, Э.Г. Юдин, Г.Д. Кириллова, Ю.А. Конаржевский, В.Н. Садовский, В.И. Свидерский, Э.Г. Юдин). Мы опираемся на определение «педагогической системы», которое трактуется как совокупность взаимосвязанных элементов, обладающая целостность, структурностью, иерархичностью и автономностью. Этим признакам соответствует и система обучения русскому языку (В.П. Беспалько, В.А. Гусев, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Кустов, В.А. Онищук и др.).

Разрабатываемые на основе проекта «РУССКИЙ ОН-ЛАЙН» электронные ресурсы к учебно-методическому комплексу по русскому языку будут представлены в виде курса с пошаговой инструкцией (конкретных заданий в

связи с прохождением урока). Пошаговый принцип подачи информации пронизывает весь курс: новый материал даётся маленькими порциями, задача каждого упражнения разбивается на подзадачи. Курс учитывает быструю истощаемость внимания, недоразвитие мыслительных процессов (несформированность таких операций, как анализ, синтез, и как следствие — неумение выделить существенные признаки объектов и предметов мысли, делать обобщения), своеобразие восприятия обучаемых (замедленность переработки поступающей информации)[2].

Данный курс подразумевает развитие таких видов речевой деятельности обучаемых как: навыков чтения, говорения и письма. К формулировке языковых определений и правил ученики подводятся индуктивно: к правилу — через регулируемые им факты (примеры, схемы).

Обучаемые под руководством преподавателя совершенствуют навыки устной речи (развитие монологической и диалогической речи).

Речевые диалогизированные упражнения: 1) опора на диалогический текст учебника. После прочтения диалога создается аналогичная ситуация между учениками класса. А затем весь класс работает в парах над составлением аналогичного диалога. После этого следует контролирующая беседа. 2) опора на подготовленный диалог-образец между двумя учениками: выступив перед учениками с подготовленным диалогом, они обращаются с репликами товарищам, которые должны прореагировать на них. Затем аналогичный диалог составляют другие учащиеся; 3) беседа по изучаемой теме. Одним из наиболее важных моментов в плане развития у школьников умений в диалогической речи является способность про являть инициативу (задавать различного вида вопросы), так как задавая вопросы, ученик стимулирует собеседника к ответному речевому действию**.**

Для развития монологической речи, могут использоваться упражнения: пересказ текста, рассказ, сообщение, описание, характеристика, оценка определенных поступков, действий, комментирование. С опорой на картинки, видеофрагменты, аудиозаписи.

Развиваются навыки письма: ответ на задание обучаемый составляет письменно, а также в курсе имеются задания на списывание образцовых текстов. Списывание развивает у обучаемых орфографическую и пунктуационную зоркость.

В содержание курса входят следующие элементы:

- Испытания, вопросник, тест. Главная его идея — установление соответствия, последовательности. В игровой форме развивается логичность мышления.
- Задания. Они ориентированы на обнаружение изучаемых грамматических категорий: определить слова определённой части речи или конкретной грамматической формы, заданной морфемной структуры; выписать слова с переносным значением, синонимы, антонимы, омонимы; найти сложное предложение или предложение с однородными членами и т.д. Имеется система заданий, рассчитанных на всестороннее развитие у учащихся навыков связной речи в опоре на речеведческие понятия стилей и типов речи текста.

В заключении можно сделать вывод о том, разрабатываемые на основе проекта «РУССКИЙ ОН-ЛАЙН» электронные ресурсы к учебно-методическому комплексу по русскому языку, с учётом особых образовательных потребностей глухих и слабослышащих детей, будут способствовать эффективному усвоению учебного материала, формированию языковой и коммуникативной компетентности неслышащих учащихся, повысит эффективность и качество языкового образования.

Литература:

1. Красильникова О.А. Использование компьютера как средства читательского развития слабослышащих учащихся на начальной ступени обучения // Чтение и грамотность в образовании и культуре. Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Русская Ассоциация Чтения, 2009. – С.22─24 (март) (0,2 п.л.)

2. Немова А.Н., Использование компьютерных инструментов в развивающем обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / Немова А.Н. //

Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». – 2012, - №2(49). – С.58-61

3. Пинаевская Т. А. Использование ИКТ-технологий на уроках математики [Текст] / Т. А. Пинаевская // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.

4. Розанова, Т. В. Особенности развития познавательной сферы глухих школьников/ Т.В.Розанова //Дефектология. -- 1997. -- № 2. --С.102-107.

5. Якиманская И. С. Технологии личностно ориентированного обучения в современной школе. - М.: Сентябрь, 2000. - 176 с.

Е.Е. Корюкина
Санкт-Петербург

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В терминоведении большинство исследователей (С.В. Гринев, В.М. Лейчик, Р.Ю. Кобрин) выделяют два вида систем терминов: терминологии и терминосистемы. В последние десятилетия терминология стала рассматриваться как составная часть общелитературного языка. Следует заметить, что терминология и терминосистема имеют некоторые схожие черты; терминосистема также включает в себя лексику общелитературного языка, общенаучных терминов и узкопрофессиональных терминов. Следовательно, нам представляется разумным использовать термин терминосистема и исследовать ее формирование для закрепления системности терминологической базы изучаемой предметной области.

В поддержку разграничения терминологии и терминосистемы В.М. Лейчик отмечает, что совокупности терминов могут формироваться стихийно или сознательно. Стихийно сложившуюся совокупность терминов предлагается называть терминологией, а сознательно сформированную – терминосистемой [Лейчик, 1990].

Рассмотрение терминологических систем различных сфер позволяет их совершенствовать «выявляя те черты, которые свойственны любому термину, и отграничивая их от черт, свойственных терминам индивидуальных предметных полей или терминам группы родственных дисциплин» [Суперанская, 2004].

Англоязычная терминосистема специальной педагогики включает в себя широкий спектр текстов разных тематик. В состав данного типа текстов входят тексты по сурдопедагогике, тифло, олиго, логопедии. Несмотря на то, что каждая группа текстов занимается рассмотрением своей определенной проблемы, все они отражают результаты исследований текстов по специальной педагогике. Тексты посвящены изучению сложных, комплексных явлений этой сферы, а проводимые в этих текстах исследования носят междисциплинарный характер.

При исследовании терминосистемы в диахроническом аспекте она может рассматриваться на двух этапах: этапе формирования и этапе развития. Англоязычная терминосистема инклюзивного образования находится на этапе формирования, поэтому в её состав входят различные единицы из той и другой терминосистемы, следовательно, стоит обратить внимание на определение терминоида. Терминоид – специальная лексема, используемая для называния недостаточно устоявшихся (формирующихся) и неоднозначно понимаемых понятий, не имеющих чётких границ, а значит и дефиниций.

В центре нашего исследования находится анализ конкретного текста, который отражает проблемы реабилитации детей с большими потерями слуха, с частности текста по кохлеарной имплантации – нового направления слухопротезирования, которое начало активно развиваться в специальной педагогике и медицине в последнее десятилетие. В связи с этим особое значение приобретает структурирование терминологии по кохлеарной имплантации по областям и подобластям знаний и пути ее дальнейшего развития в терминосистему.

Терминосистема, по мнению В.М. Лейчика, – «сложное иерархическое образование, состоящее из слов и словосочетаний, выполняющих функции терминов – элементов терминосистемы, элементами терминосистемы служат лексические единицы (слова и словосочетания) определенного языка для специ-

альных целей какого-либо естественного языка, а структура в целом адекватна структуре системы понятий данной теории» [Лейчик, 2006].

Отмечая наличие в медицине и специальной педагогике сформировавшегося, устойчивого терминологического аппарата, следует отметить, что его состав постоянно пополняется. Как отмечает К.Я. Авербух, в терминосистеме присутствует элемент стихийности формирования новых терминологических единиц. «Наличие элемента стихийности, в свою очередь, связано с рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, сопровождающих процесс формирования терминов современной медицинской и педагогической науки» [Кантор, 1980]. Самый общий принцип организации терминосистемы – создание взаимно-однозначных соответствий между системами понятий и системами обозначающих их терминов. За каждым педагогическим и медицинским термином стоит научное педагогическое или медицинское понятие. По определению ряда исследователей (И.М. Кантора, Б.Б. Комаровского), терминосистема специальной педагогики включает в себя терминологию, которая является совокупностью лексических средств, обслуживающих теорию и практику воспитания и обучения. Входящие в ее состав педагогические термины закрепляют основные понятия педагогической науки [Авербух, 2002].

Проводимое исследование устанавливает, что терминологические единицы по кохлеарной имплантации подразделяются на три тематические группы, которые выделяются на основании разного характера терминологических единиц, составляющие основной корпус текстов данной тематики. Содержание каждой из этих тематических групп отражает специфику предметной деятельности. Главным когнитивным основанием выделения ведущих тематических блоков в терминологии кохлеарной имплантации наличие терминов, связанные с определённой областью исследования и особенностями при их переводе на русский язык.

В составе трех основных тематических групп выделяются:

– терминологические единицы из области медицины (строение ушной раковины и потеря слуха): *cochlea, cochlear implant, outer ear, noise-induced hearing loss, mixed hearing loss, hearing disorder;*
– терминологические единицы из области специальной педагогики: *auditory training, total communication, expressive language;*
– терминологические единицы междисциплинарной области, включая терминологические единицы, отсутствующие в лексикографических источниках и не имеющие соответствий в переводе: *inclusion, mapping, coding strategies, measures to program the speech processor, evaluation process, enlarged vestibular aqueduct (EVA).*

В развивающейся англоязычной терминологии присутствуют такие же ядерно-перефирийные отношения, как и в терминосистеме:

– ядро терминосистемы составляют терминологические единицы предельно широкой тематики, максимально частого и общего употребления *(outer ear, middle ear, inner ear, hearing loss, speech processor);*
– центр состоит из лексических единиц и их сочетаний, «максимально широко реализующих семантику основных понятий и объектов отрасли» *(cochlear, cochlear implant, American Sign Language, inclusion, incidental learning);*
– к периферии относятся термины узкой специализации, сфера использования которых невелика *(noise-induced hearing loss, auditory training, auditory-verbal approach).*

Таким образом, наличие тематических групп придает семантическую связность терминологии по кохлеарной имплантации. Ее системность проявляется в единообразном варианте употребления терминологических единиц, а динамика ее семантической структуры – в появлении новых терминов, актуальных для научных исследований.

Сегодня внедрение высокотехнологической помощи детям с ограниченными возможностями по слуху отнесено к категории приоритетных направлений деятельности медицинских и образовательных учреждений не только в

России, но в странах Европы, Америки, Азии. Данные условия требуют серьёзной работы по объединению усилий международных специалистов для разработки качественно нового подхода к организации сурдологической помощи и распространении положительного опыта реабилитационной работы. Таким образом, подчеркивая перспективность данной сферы, тексты по специальной педагогике никогда не потеряют своей актуальности.

Литература:

1. Авербух К.Я. Манифест современной терминологии // Материалы международной научно-практической конференции «Коммуникация-2002» (Communication Across Differences), Ч.1. – Пятигорск, 2002. –
С.192-194.

2. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. – М.: Педагогика, 1980. – 158с.

3. Лейчик В.М. Особенности функционирования терминов в тексте // Филологические науки. – М., 1990, № 3. – С.56–89.

4. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М., КомКнига, 2006. – 309с.

5. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. – М., 2004. – 248с.

Е.А. Разгуляева
Санкт-Петербург

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, развития его интеллекта, мышления является владение словесной речью. Научить воспитанников полноценному общению - одна из главных задач школы для глухих детей. Она осуществляется на всех уроках и во внеурочное время.

Методическая система обучения глухих языку непрерывно развивается, обогащается, приводится в соответствие с требованиями времени. Основной акцент в современной системе делается на формирование устной речи, являющейся одним из основных условий интеграции глухих в общество слышащих.

Интеграция инвалидов в мировое сообщество ставит перед российской системой образования новую цель - формирование личности обучающихся, воспринимающих себя не только как представителей одной определенной культуры, а как осознающих свою значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, происходящих в России и в мире в целом. Важным фактором интеграции является изучение иностранных языков. Однако, если в общеобразовательной школе знание иностранного языка считается нормой, то в коррекционной школе, особенно в школе для детей с нарушением слуха, этот процесс вызывает много трудностей.

Специальной педагогикой и психологией накоплен значительный опыт формирования коммуникативных умений и навыков у детей с нарушением слуха (Р.М. Боскис, Л.П. Носкова, Е.Ф. Рау и др.). Обучение языку детей с недостатками слуха в отечественной сурдопедагогике осуществляется в условиях коммуникативно-деятельностной системы (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская, Л.П. Носкова и др.). Основными положениями коммуникативно-деятельностной системы являются следующие: обучение языку по принципу формирования речевого общения; приоритет разговорной речи, формирование у глухих детей потребности в речевом общении. Полноценное владение ребенком с нарушением слуха устной речью предполагает умение слухозрительно воспринимать речь собеседника и вступать в речевую коммуникацию с окружающими людьми.

Развитие речевой коммуникации глухих ведётся при широком использовании диалогов, представляющих типичные ситуации общения школьников, которые содействуют закреплению сформированных навыков восприятия и воспроизведения речи, развитию желания и умений общаться на основе устной речи. В соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ одним из направлений является

овладение навыками коммуникации, где особое значение придаётся актуализации самостоятельных смоделированных высказываний учащихся в собственной речи, соответствие этих высказываний теме и ситуации общения, сформулированных понятно для собеседника, то есть на хорошем фонетическом уровне.

Наше исследование показывает, что в современных методиках обучения иностранному языку слышащих используется коммуникативный принцип обучения глухих С.А. Зыкова. Основным действием, с помощью которого осваивается иностранный язык, является процесс общения. Имеется, однако, определенное отличие в реализации данного принципа при обучении родному языку неслышащих школьников и в обучении иностранному языку. Оно состоит в том, что при изучении иностранного языка слышащими создаваемые на занятиях коммуникативные ситуации носят искусственный характер, поскольку подразумеваемая естественная речевая среда фактически отсутствует.

Понимание процесса обучения иностранным языкам за последние 30 лет претерпело довольно сильные изменения. Появился коммуникативный подход. Ранее обучение иностранным языкам в основном было направлено на развитие грамматической компетенции. Считалось, что грамматические упражнения помогают выработать привычку правильного использования языка. Посредством заучивания диалогов и фраз наизусть, исправления ошибок в устной или письменной форме, постоянного контроля со стороны учителя можно избежать неправильной речи.

Однако коммуникативный подход, прежде всего, фокусируется не на правильности языковых структур, а на других параметрах. Таких как взаимодействие учащихся в процессе общения, расширении компетенции одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками.

Из этого следует, что процесс обучения иностранному языку также подразумевает развитие коммуникативной функции, то есть готовность использования иностранного языка как орудия речемыслительной деятельности (Р.П.Мильруд, И.Р.Максимова). Это значит активное и пассивное употребление

учащимися соответствующего количества грамматических структур и наличие определенного лексического запаса.

С.А. Зыков утверждал, что причина, по которой глухие так быстро овладевают жестовой речью - это стремление к общению. Таким образом, для того, чтобы вызвать интерес у неслышащего к изучению иностранного языка, недостаточно простого знания изолированных слов вне контектста. Слово не несет смысловой нагрузки, поэтому диалогическая форма общения – это наиболее характерная форма для проявления коммуникативной функции языка. Например, на начальном этапе диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители английского языка.

Мы считаем, что обучение иностранному языку неслышащих школьников необходимо связывать с жизнью, так как это делает речь практически значимой. Обучение иностранному языку должно быть коммуникативно направленным. Коммуникативным задачам подчиняется и отбор языкового материала, который осуществляется с учетом интересов детей данного возраста и их лексического запаса на родном языке.

Школьники, имеющие нарушения слуха испытывают трудности в общении. Преодоление последствий глухоты возможно и эффективно при овладении неслышащими языка слов как основным средством общения. Поэтому важной задачей, которую призвана решать школа, является обучение глухих и слабослышащих словесной речи и в первую очередь, развитие навыков общения с окружающими посредством устной речи. Это смело можно отнести и к обучению родной речи школьников с нарушением слуха, и к обучению иностранного языка неслышащими школьниками.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что основные принципы коммуникативной системы обучения глухих родному языку С.А. Зыкова могут быть перенесены на обучение детей с нарушением слуха иностранным языкам.

Литература:

1. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение, 1977.

2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991.

3. Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I,II вида: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2003.

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.

И.В. Королёва, А.М. Хваджаева
Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ИЗ БИЛИНГВАЛЬНЫХ И ИНОЯЗЫЧНЫХ СЕМЕЙ

Согласно статистике в Российской Федерации живут люди 160 национальностей, при этом население говорит на 162 "живых "языках, а 111 млн. людей относят себя к русскоговорящим. В настоящее время вследствие расширения миграционных процессов в РФ быстро растет число семей, живущих в чужой языковой среде. Возрастает также количество детей с нарушением слуха, воспитывающимися родителями, для которых русский язык не является родным. Традиционно дети с нарушением слуха обучались на русском языке, т.к. методики и учебники для их обучения разрабатывались только на русском языке. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, СССР был многонациональным государством и значительная часть населения использовала русский язык, который к тому же был государственным языком и языком межнационального общения. Во-вторых, создание методических материалов на многочисленных языках РФ требует значительных финансовых затрат и высоко-

квалифицированные специалистов - лингвистов, сурдопедагогов, многие народы малочисленны. Сегодня благодаря возможности раннего слухопротезирования, возможности даже глухих детей осваивать речь посредством слухового восприятия речи при общении с окружающими людьми с помощью современных слуховых аппаратов (СА) и кохлеарных имплантов (КИ), возрастает роль семьи в развитии и обучении ребенка. Это определяет особый интерес к изучению проблемы развития и обучения детей с нарушением слуха, воспитывающихся в билингвальных и иноязычных семьях.

Анализ литературы по проблемам обучения детей с нормальным слухом из билингвальных и иноязычных семей свидетельствует, что, как правило, родители не готовы к проблемам, возникающим при воспитании и обучении ребенка в такой ситуации, не информированы о проблемах развития и обучения ребенка, связанных с двуязычием (Алиев Р., Каже Н., 2005). Достаточно распространена ситуация, когда ребенок ранний и часть дошкольного периода проводит в семье, где все говорят на родном (не русском) языке, а затем перед школой начинает посещать русскоязычный детский сад, где персонал не владеет языком, который использует ребенок. К моменту поступления в школу низкий уровень владения ребенком русским языком значительно ограничивает возможности его обучения в русскоязычных школах. В тоже время родители, как правило, заинтересованы в обучении ребенка на русском языке, считая, что владение русским языком расширяет ребенку дальнейшие возможности получения образования и социальной адаптации. В настоящее время на государственном уровне проводится целая система мероприятий, направленная на «языковую» поддержку мигрантов и их детей: организуются курсы обучения русскому языку для взрослых и детей, готовятся пособия по овладению русским языком как иностранным для детей разного возраста. Введено даже понятие – «инофон», т.е. говорящий на другом языке. Выделяют последовательное и параллельное овладение вторым языком ребенком, а также усвоение второго языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. Когда овладение двумя языками происходит одновременно в раннем детстве, то говорят об овладении

двумя родными или первыми языками, чтобы подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый. Такое владение качественно отличается от последовательного способа усвоения языка, поскольку этот процесс уже не может проходить полностью спонтанно. У детей-билингвов в ситуации соблюдения принципа «один язык – одно лицо», т.е. когда каждый из родителей говорит только на своем языке, формируется представление о связи языка со сферой применения (например, «мамины слова» и «папины слова»); иногда два слова из разных языков употребляются совместно или выбирается устойчивый набор слов из двух языков. Чем больше внимания уделяют родители развитию каждого из языков, тем меньше они смешиваются, но элемент интерференции неизбежен. Критическим периодом в овладении вторым языком считают возраст 8–11 лет, после которого снижается вероятность качественного овладения фонетической системой чужого языка, уменьшается вероятность естественного овладения языковыми конструкциями и др. Если человек оказывается в ином языковом окружении во взрослом возрасте, он тоже в какой-то степени овладевает вторым языком стихийно, в общении с окружающими, но ему приходится гораздо больше думать об организации языка (Зимняя И.А., 1989).

За рубежом проблемам реабилитации детей с нарушением слухом, воспитывающихся в билингвальных семьях, в последние годы уделяется много внимания в связи с развитием семейно-центрированных подходов и распространением технологий ранней абилитации (Douglas M., 2014). При этом оптимальной считается ситуация, когда с ребенком и его семьей работает сурдопедагог-носитель того же языка, на котором говорят члены семьи и ребенок. Допускается также вариант, когда сурдопедагогу, не говорящему на языке семьи помогает переводчик, свободно владеющий языком семьи. При этом в случае двуязычия в семье они обсуждают с родителями, каким образом ребенок будет осваивать 2-й язык – параллельно или последовательно.

Особенности коррекционной работы русскоязычного сурдопедагога с детьми с нарушениями слуха из нерусскоязычных семей рассматриваются в

связи с реабилитацией пациентов после кохлеарной имплантации, для которых спонтанное развитие речи посредством слухового восприятия речи окружающих позиционируется как одна из основных задач реабилитации (Королева И.В., 2008, 2014). В начальный период развития кохлеарной имплантации преобладало мнение, что в течение первых 2-х лет после операции окружающие должны говорить с ребенком только на одном языке, т.к. принимались во внимание проблемы слухоречевой памяти таких детей. При этом в качестве языка обучения и общения выбирался язык сурдопедагога, и обычно это был русский язык, на котором ребенок в дальнейшем будет учиться в детском саду и школе (Королева И.В., 2008). В последние годы с понижением возраста проведения имплантации глухим детям до 1-2-х лет, появлением опыта реабилитации детей из иноязычных семей, разрабатываются 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 заниматься с ребенком, на каком языке разговаривать с ним дома (Королева И.В., 2014). При этом рассматриваются разные варианты, учитывающие, на каком языке проводится обучение ребенка в школе, наличие методических материалов на родном языке, возможностей родителей говорить с ребенком на родном или русском языке.

Вариант 1. Ребенок учится в русскоязычной школе, дома члены семьи между собой говорят на другом языке, но знают русский язык.

Рекомендуется: 1) проводить индивидуальные занятия с материалами на русском языке, 2) дополнительно сурдопедагог вместе с родителями готовят речевой материал на их родном языке, с этим материалом занимаются родители дома, педагог на занятиях с участием родителей контролирует правильность выполнения упражнений, 3) родители общаются с ребенком на родном языке, обсуждается возможность родителей часть времени разговаривать с ребенком и между собой на русском языке.

Вариант 2. Ребенок учится в русскоязычной школе, дома члены семьи между собой говорят на другом языке, часть членов семьи не знают русский язык.

Рекомендуется: 1) проводить индивидуальные занятия с материалами на русском языке, 2) дополнительно сурдопедагог вместе с родителями готовят речевой материал на их родном языке, с этим материалом занимаются родители дома, педагог на занятиях с участием родителей контролирует правильность выполнения упражнений, 3) дома члены семьи общаются между собой и с ребенком на родном языке.

Вариант 3. Ребенок учится в школе, где учителя говорят на родном для семьи ребенка языка и русском языке, дома члены семьи между собой говорят на том же языке, сурдопедагог также является носителем этого же языка, но знает русский язык и обучение проводится на русском языке.

Рекомендуется: 1) сурдопедагог и/или родители готовят речевой материал на их родном языке, 2) с этим материалом занимаются родители дома и сурдопедагог на индивидуальных занятиях, 3) педагог на занятиях с участием родителей контролирует правильность выполнения упражнений; 4) дома родители общаются между собой и ребенком на родном языке.

Для изучения особенностей обучения в РФ детей с нарушениями слуха, воспитывающихся в билингвальных и иноязычных семьях, нами были разработаны анкеты для сурдопедагогов и родителей. Анкеты направлены на выявление готовности сурдопедагогов к работе с такими детьми, проблемах сурдопедагогов и родителей по обучению и коммуникации с ребенком с нарушенным слухом, которые обучаются в языковой среде, отличной от языковой среды семьи. Предварительные результаты свидетельствуют, что сурдопедагоги, осознавая влияние иноязычной среды дома, как правило, не учитывают особенности языковой среды ребенка в своей работе. Родители-инофоны испытывают особенные трудности не только в общении и обучении ребенка, но также и в ряде случаев, трудности в понимании рекомендаций сурдопедагога. Таким образом, разработка подходов к реабилитации детей с нарушенным слухом, воспитывающихся в билингвальных или иноязычных семьях является крайне актуальной.

Литература:

1. Алиев Р., Каже Н. Зимняя И.А. Билингвальное образование: Теория и практика. Рига: Retorica A, 2005. – 384 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. - 221 с.
3. Douglas M. Dual-language learning for children with hearing loss. Assessment, intervention and program rehabilitation. Innsbruck: MED-EL, 2014.- 118 p.
4. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха)/ СПб.: КАРО, 2008. - 752 с.
5. Королева И.В. Учусь 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. (Учебно-методический комплект «Учусь слушать и говорить»).

А.С. Чижова
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трудности в усвоении ребенком школьной программы по русскому языку уже в начальных классах большинством родителей воспринимаются достаточно серьезно и всё чаще для решения данных проблем обращаются не только собственно к школьному учителю, но и в учреждения дополнительного образования. Соответственно, в последнее время всё большее распространение получают курсы и студии по изучению русского языка в рамках дополнительного образования не только с целью подготовки к ГИА и ЕГЭ, но и с целью работы с детьми младшего школьного возраста. Традиционно подобные занятия посещают неуспевающие учащиеся, дети, имеющие логопедические проблемы, а

также дети-билингвисты, для которых русский язык является языком обязательного обучения, но не является родным. К сожалению, довольно часто, помимо пробелов в овладении программным материалом дети, пришедшие в учреждение дополнительного образования, имеют ярко выраженные психологические особенности, связанные с длительным (до 4-х лет) переживанием ситуации неуспеха на школьных уроках русского языка, заниженной самооценкой и высоким уровнем эгрессивного поведения. Всё это определяет не только цель и содержание подобных занятий, но и особенности их организации, с использованием разнообразных безошибочных технологий, игровых и занимательных заданий. Т.е. целью дополнительных занятий русского языка является не только восполнение пробелов и углубление знаний программного материала школы, но также предупреждение и коррекция логопедических проблем (дисграфии и дислексии) и повышение мотивации к овладению русским языком, воспитание интереса к языку. Это обуславливает отбор содержание данных образовательных программ, с тем, чтобы они не просто дублировали школьную программу, а являли собой некую компиляцию программных требований ФГОС, особенностей различных школьных программ, по которым обучаются учащиеся (Школа России, Школа 2100, Перспектива, Диалог и пр.), предупреждения логопедических проблем, а также отражали индивидуальные образовательные запросы родителей.

Использование в процессе обучения детей личностно-ориентированных технологий значительно повышает эффективность всей учебной работы и качество усвоения знаний. Кроме того, они снижают вероятности отказа ребенка от участия в субъективно сложной деятельности, помогают организовать учебный процесс ребенка с синдромом дефицита внимания, снижают вероятность проявления эгрессивных и агрессивных реакций. Так в работе целесообразно использовать технологию «чистый лист» и «Case study» (метод кейса) [1, 2, 3].

Наиболее эффективной в данных условиях является технология «чистый лист», которая позволяет адаптировать каждое занятие к нуждам отдельного ученика при минимальных экономических затратах. В данном случае не требу-

ется полностью индивидуализировать обучение или увеличения количества использования средств ТСО и, соответственно, затрат на обучение. В ходе использования «чистого листа» педагог, планируя предстоящее занятие, составляет его план, определяет образовательные и логопедические цели и, продумывая содержание, определяет ту меру помощи, которая необходима и достаточна каждому конкретному ученику. К помощи можно отнести и оформление задания (определенный цвет бумаги, определенная картинка на полях листа, более крупный шрифт при ослабленном зрении и пр.) и, собственно, в самом содержании заданий. Кроме того, расположение материала «1 занятие – 1 лист» снижает возможную негативную реакцию ребенка на прошлый неуспех, выраженный в оценках и исправлении ошибок предыдущего задания.

«Чистый лист» представляет собой систему заданий к конкретному уроку, расположенных на листе формата А4, напечатанные 12 шрифтом Times New Roman через 1 или 1.15 интервал без переворотов (все задания к конкретному уроку должны быть расположены на одной стороне листе). В случае если задание предполагает запись ребенком определенного материала, то для этого на листе делается разлиновка в 1.5 интервала.

Модифицированная технология **«Case study»,** является методом активного проблемно-ситуационного анализа и требует от педагога очень аккуратного отношения к его созданию и реализации. Создание «кейса» подразумевает подбор серии грамматических и орфографических заданий к учебному тексту. Особое внимание необходимо уделить подбору материалов к кейсу, которые направлены на расширение представлений детей об окружающем мире и социальных отношениях в обществе культурологического и природоведческого характера. После подбора текста можно переходить к подбору заданий кейса. При этом необходимо придерживаться принципа последовательного усложнения заданий: от репродуктивных к частично-поисковым и творческим. Целью первых 2-3 заданий должно являться выбор заданной информации из текста кейса (выписывание имен собственных и названия географических объектов, а также слов с определенным грамматическим признаком и пр.). Примерные формули-

ровки заданий могут быть следующие: «Найди и прочитай… Выпиши (подчеркни)…».

Затем, учащимся предлагается дополнение уже имеющейся информации с опорой на необходимые знания и представления об окружающем мире (подбор имен собственных, работа с предложениями): «Придумай и запиши название… Дополни предложение… Выпиши (подбери) заголовок...».

Заключительный вид заданий – это моделирование предложений и мини письменных высказываний, в том числе вариантов делового письма, а также работа с идиоматическими выражениями и высказываниями, имеющими переносный смысл (пословицы, поговорки).

Важно подбирать задания к каждому кейсу не только разного уровня воспроизведения информации, но и разного уровня сложности, для соблюдения принципа доступности. Так учитель на уроке сможет предлагать однотипные задания учащимся с разным уровнем подготовки и интеллектуальных возможностей.

Литература:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. – 192С.

2. Мисаренко Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. М., 2004. – 336С.

3. Юдин В. В. Какие бывают технологии в педагогике? // Вестник Ярославского гос. пед. ун-та им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 1999.

А.Зарин, Ю.В. Нефедова
Санкт-Петербург

ДИНАМИКА ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СО ВЗРОСЛЫМИ

Современная общая и специальная дошкольная педагогика и психология много внимания уделяет вопросу создания особого эмоционального климата воспитания детей раннего и дошкольного возраста в образовательном учреждении, который рассматривается как одно из важнейших условий, определяющих успешность их общего психомоторного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью, и формирования личности. Это нашло отражение и в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Поскольку общение является одним из основных условий развития ребенка, то возникает необходимость в проведении работы, направленной на его развитие у детей с первых дней их пребывания в специальном дошкольном учреждении. В связи с этим к числу основных задач коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью относят: формирование эмоционального контакта ребенка со взрослым, направленности его на сотрудничество с ним, а также со сверстниками обогащение опыта общения с помощью разных средств, развитие потребности общаться со взрослыми и сверстниками, формирование умения адекватно применять соответствующие средства общения, формирование умения дифференцировано соблюдать социально принятые правила во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Дошкольные учреждения, в которых воспитываются дети с интеллектуальной недостаточностью (с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью), на протяжении многих лет решают эти задачи.

С целью изучения динамики общения нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принял участие 71 ребенок (30 дошколь-

ников с легкой умственной отсталостью и 41 – с задержкой психического развития). Это были дети, воспитывающиеся в разных детских садах, что повышало достоверность полученных результатов.

В процессе исследования была использована разработанная нами программа наблюдения за детьми в процессе проведения режимных моментов, на занятиях и в свободной игровой деятельности. Изучение общения осуществлялось по следующим параметрам: контактность, избирательность в общении со взрослыми и сверстниками, используемые средства общения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками, проявление инициативы в общении.

29% дошкольников относительно легко вступали во взаимодействие со взрослым с целью наладить совместную деятельность с ним, старались сесть поближе к нему, прикоснуться, обнять. Кроме этого были выявлены дети, которые проявляли недоверие, сомнение в искренности собеседника и его добрых намерениях (18%), или в общении со взрослым проявляли негативизм и сопротивлялись налаживанию контакта (8%). При этом нами были выявлены различия в проявлении детьми контактности в общении со взрослыми и сверстниками. Так, одни и те же дети совершенно по-разному проявляли контактность в общении со сверстниками и взрослыми: некоторые достаточно легко вступали во взаимоотношения со сверстниками и затруднялись в установлении контакта со взрослым, другие – наоборот. Возможно, это было связано с недостаточным опытом таких контактов.

В процессе общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью как друг с другом, так и со взрослым отчетливо проявлялось неумение найти верный способ налаживания контакта. Например, желая обратить на себя внимание, они прибегали к неадекватным действиям: пытались ударить, отобрать карандаш, игрушку, дергали за одежду и т.д. Анализируя полученные данные, мы не обнаружили зависимость степени контактности ребенка от уровня его интеллектуального развития.

После двухлетнего периода коррекционно-развивающей работы количество детей, которые умели свободно налаживать и поддерживать контакты со

взрослыми увеличилось до 77% среди детей с задержкой психического развития и до 71% среди дошкольников с легкой умственной отсталостью, а со сверстниками соответственно до 73% и до 24%. Эти данные указывают на наличие серьезных различий в развитии общения со сверстниками у детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью. У последних в силу отставания в психическом развитии к старшему дошкольному возрасту только развивается потребность во взаимодействии со сверстником и накапливается опыт, который может быть конструктивно использован.

У большинства дошкольников с легкой умственной отсталостью (91%) и многих с задержкой психического развития (79%), поступающих в дошкольные учреждения не сформирована потребность в общении друг с другом и крайне низка инициативность. В самостоятельной деятельности они не вступают во взаимодействие со сверстниками, редко стремятся привлечь к взаимодействию взрослого. Выполняя те или иные действия, лишь в редких случаях используют речь, в основном действуют молча, не обращая внимания на окружающих их сверстников и взрослых, и не стремясь к установлению с ними зрительного контакта.

Проводимая коррекционная работа существенно влияет на инициативность в общении, т. к. 72% детей с задержкой психического развития и 24% детей с легкой умственной отсталостью в старшем дошкольном возрасте стали очень часто инициировать общение.

В процессе первичного наблюдения за детьми мы обнаружили, что общение со взрослым для многих детей было более значимым и радостным, чем общение друг с другом.

Кроме того нами было установлено, что почти треть (31%) дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе общения со взрослыми и сверстниками в основном используют невербальные средства: мимику, указательные или отрицательные жесты, движения частей тела и т.д., не используя речь даже при наличии относительной ее сформированности. Они крайне редко обращаются друг к другу и взрослому с различными вопросами, просьбами,

предложениями. Долгое время общение проходит только в форме ответов на детей на вопросы взрослого. Дошкольники редко участвуют в беседах, на вопросы отвечают односложно и не всегда правильно. Общение детей с интеллектуальной недостаточностью посредством речи является порой невозможным из-за отсутствия эмоционально-побудительных компонентов. Дошкольники не вступают в речевые контакты не всегда по причине речевых нарушений. В основе этого следствие дефицита потребностей в контактах со сверстниками и взрослыми.

Под влиянием коррекционной работы среди дошкольников с легкой умственной отсталостью (33%) и с задержкой психического развития (22%) появились дети, которые были способны использовать как вербальные, так и невербальные средства общения, в зависимости от ситуации отдавая предпочтение то тем то другим. Существенно увеличилось также количество детей, которые в общении с другими людьми использовали речь как основное средство общения, до 72% среди детей с задержкой психического развития и до 51% - с легкой умственной отсталостью.

На первом этапе исследования мы выявили недостаточный уровень избирательности детей в общении. 23% детей с умственной отсталостью обнаружили практическое отсутствие избирательности . Они пытались сесть взрослому на колени, обнять постороннего человека, обратившего на них внимание и заговорившего с ними. Значительно реже это демонстрировали дети с задержкой психического развития. Кроме этого большинство обследованных дошкольников периодически проявляли избирательность. К старшему дошкольному возрасту в условиях коррекционной работы 45% детей с задержкой психического развития и 29% - с легкой умственной отсталостью стали проявлять избирательность практически всегда.

Краткий обзор результатов проведенного нами исследования, позволяет сделать следующие выводы.

1. При поступлении в группы компенсирующей направленности дошкольных учреждений дети с интеллектуальной недостаточностью обнаружи-

вают низкий уровень развития общения со сверстниками и взрослым. По качественным характеристикам он близок к уровню, который обнаруживается при нормальном развитии у детей раннего возраста.

2. Специально организованная коррекционно-воспитательная работа, включающая в себя в том числе формирование общения у детей с интеллектуальной недостаточностью, благотворно виляет на изменение его качественных характеристик в области контактности, избирательности, инициативности и владения разнообразными средствами общения. В совокупности это способствует повышению общего уровня его сформированности.

3. До конца пребывания в дошкольном учреждении в общении детей с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью при несомненной положительной динамике его качеств и свойств сохраняется качественное своеобразие по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Л.В. Кораблева
Санкт-Петербург

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ СКУЛЬПТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В начальной школе закладываются основы познавательного интереса к изучению города, создаются условия для формирования нравственных чувств. Ребенок на доступном для него уровне осознает важность и ценность города лично для него. В привычном окружении он открывает новые стороны, учится грамотно с ним взаимодействовать. Краеведение предполагает комплексное изучение родного края. Широкое поле деятельности представляет внеклассная работа. Здесь необходимо систематизировать и расширять представления учащихся о своем крае, городе, природных условиях и ресурсах, об особенностях взаимодействия человека и природы. Основными направлениями изучения являются геологическое строение, климатические условия, растительный и жи-

вотный мир, памятники архитектуры и скульптуры. Только на основе знаний можно убедить учащихся с нарушением слуха в необходимости заботливо относиться к природе, к городу. Для достижения наибольшего эффекта педагогами выбираются разнообразные формы и методы: экскурсии, беседы, творческие работы, встречи с людьми разных профессий и т.п.

Нравственное воспитание средствами изобразительного искусства (в частности, скульптуры) состоит в том, чтобы привить детям с нарушением слуха умение сопереживать людям, животным, вырабатывать свое отношение к окружающему на основе общечеловеческих духовных ценностей.

С глубокой древности человек жил в союзе с животными. И в современном мире люди поддерживают эту связь. Отношение людей к животным - своего рода нравственный барометр. Многие держат дома кошек, собак. Хорошо известно об их невероятной преданности и верности. Собака — это животное, готовое до конца идти с человеком, умереть за него. Животные не могут говорить, но они прекрасно умеют чувствовать. Люди умеют говорить, умеют показывать и объясняться, чего животные делать не умеют. Их преданность — это их поступки. Чтобы выразить свою благодарность животным, люди окружают себя скульптурами разнообразных живых существ, выполненных из камня, бронзы, дерева и других материалов. Какие причины побуждают людей устанавливать их?

Продолжая анималистическую тему можно заметить, что кроме наиболее распространённых анималистических скульптур (львы, кони), в Санкт-Петербурге можно встретить памятники и другим животным. Такие памятники будут очень интересны детям. Причины установки скульптур животных разнообразны. Рассмотрим некоторые из них. Так, например, памятник бродячей собаке Гаврюше вызовет у детей сочувствие, которое они могут впоследствии перенести на живых собак.

Памятник бродячей собаке Гаврюше был установлен в 1999 году на Малой Садовой, выполнен скульптором В.А. Сиваковым. После восприятия скульптуры можно задать детям вопрос, какие чувства вызывает у памятник

Гаврюше? В своих ответах дети отмечают, что Гаврюша беззащитен и добродушен, его хочется погладить. Но дети говорят и о том, что памятник вызывает грусть, заставляет задуматься о брошенных собаках.

Собаку очень полюбили подростки. И вот они придумали, что если собаке написать желание, то оно обязательно исполнится. С тех пор, дворик на Малой Садовой, где стояла собака, стал местом паломничества туристов и жителей города.

Все стены дворика были исписаны незамысловатыми просьбами. Кто- то просит помочь найти работу, кто- то хочет сдать удачно сессию, дети хотят, чтоб им подарили велосипед и т.д. Позже творческая мастерская Юрия Круша подарила Гаврюше «почтовый ящик мечты», чтобы можно было цивилизованно отправлять письма с просьбами и пожеланиями.

В процессе очередной реконструкции памятник перенесли на улицу Правды 13, к Институту кино и телевидения. Теперь рядом с собачкой заветного ящика нет, но говорят, если ей прошептать на ушко желания, то она исправно их исполнит.

Подходя к следующему памятнику, целесообразно сказать неслышащим детям, что собака не только верный друг человека. Благодаря академику Павлову Санкт-Петербург стал первым городом, где был установлен «Памятник безымянной собаке», внесшей вклад в развитие науки о человеке. Памятник с надписью «От благодарного человечества» находится во дворе Института экспериментальной медицины на Аптекарском острове. Этот памятник появился в Петербурге еще в 1935 году по инициативе самого Павлова, который лично ходил по инстанциям с прошением поставить памятник собаке. Памятником было отмечено значение собаки как основного объекта в проведении экспериментов по физиологии нервной деятельности. Памятник создал скульптор И.Ф. Безпалов по идее академика И.П. Павлова.

Сначала следует рассмотреть с учащимися памятник. Цилиндрической пьедестал памятника украшен четырьмя барельефами, отображающими отдельные эпизоды из экспериментальной работы с собаками. Так как все сюже-

ты сопровождаются текстами И.П. Павлова, то можно предложить глухим детям прочитать их. Особое внимание следует уделить двум из них, которые отражают нравственную идею памятника: «Собака, благодаря ее давнему расположению к человеку, ее догадливости, терпению и послушанию, служит даже с заметной радостью многие годы, а иногда и всю свою жизнь экспериментатору», «Пусть собака, помощник и друг человека с доисторических времен, приносится в жертву науке, но наше достоинство обязывает нас, чтобы это происходило непременно и всегда без ненужного мучительства». Верхнюю часть пьедестала обрамляют 8 головок собак разных пород, из пасти которых летом бьют водные струи в бассейн, окружающий цоколь памятника. Завершает всю композицию фигура сидящей собаки.

В Санкт-Петербурге есть еще необыкновенные памятники, которые можно показать детям. Так, например, на Малой Садовой можно увидеть кошку Василису и кота Елисея. Существует несколько версий появления этих скульптур. Одна из версий свидетельствует, что это собирательные образы ярославских кошек, которых завезли в Ленинград в 1943 году для спасения города от крыс. В город привезли четыре вагона дымчатых кошек. «Мяукающая дивизия» справилась со своей задачей.

Кошка Василиса расположилась на карнизе второго этажа дома № 3 по Малой Садовой. Напротив нее, на углу дома номер 8, важно восседает кот Елисей, наблюдая за прогуливающимися внизу людьми. Елисей появился здесь 25 января, а Василиса 1 апреля 2000 года. Автором идеи является историк Сергей Лебедев. Отлил котов из бронзы скульптор Владимир Петровичев.

У петербуржцев существует несколько версий «поселения» котов на Малой Садовой. Одни считают, что Елисей и Василиса – очередные персонажи для украшения Санкт-Петербурга. Более вдумчивые горожане видят в котах некий символ благодарности этим животным как спутникам человека с незапамятных времен. Однако самая правдоподобная и драматичная версия тесно связана с историей города. В наши дни предприимчивые петербуржцы добавили

«обаяния» памятникам. По городскому поверью, если кинуть монетку и она приземлится рядышком с котом или кошкой – поймаешь удачу «за хвост».

Обращение к городской скульптуре как виду изобразительного искусства дает детям уроки нравственности, ориентированные на актуализацию эмоционально-личностного потенциала ребенка с нарушением слуха, на его духовное становление. Таким образом, скульптура Санкт-Петербурга успешно выполняет свою образовательно - воспитательную миссию.

М.В. Арсеньева, М.И. Тютерева
Санкт-Петербург

ПУТИ И СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современные подходы к дошкольному образованию детей определяются «Федеральным государственным стандартом дошкольного образования» (ФГОС ДО). ФГОС ДО включает требования к структуре и содержанию примерной общеобразовательной программы дошкольного образования. Содержание ее обеспечивает развитие личности, мотивации и способности детей в различных видах деятельности с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Стандарт охватывает структурные единицы, представляющие следующие направления развития и образования: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие. Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного: музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей. Основой эстетического воспитания является взаимодействие педагога и ребенка с

целью развития и совершенствования способностей восприятия прекрасного, осознанного к нему отношения.

На современном этапе развития общества проблема эстетического развития и воспитания приобретает особую актуальность. Реалии современной жизни настоятельно требуют от педагогов обратить внимание на процесс эстетического воспитания дошкольников. Дошкольный возраст является наиболее сензитивным в этом отношении. Эстетическое воспитание дошкольников – многоаспектный процесс. Он включает в себя систематическое развитие эстетического восприятия, эстетических чувств и представлений детей, приобщение их к деятельности в области искусства, формирование основ эстетического вкуса и эстетической оценки, развитие художественно-творческих способностей и эмоционально-нравственной отзывчивости.

Средствами изобразительного искусства и изобразительной деятельности у детей формируется эстетическое отношение к окружающей действительности, сопереживание при восприятии художественных образов. В процессе изобразительной деятельности происходит становление художественного творчества, развитие которого невозможно без обучения детей способам художественно-образного воплощения замыслов, передачи предметов, явлений. Это обучение направлено на создание детьми художественного образа и находится в тесной зависимости от развития способностей к изобразительной деятельности.

При взаимосвязи обучения и творчества ребенок имеет возможность самостоятельно осваивать различные художественные материалы, экспериментировать, находить способы передачи образа в рисунке, лепке, аппликации. Благодаря восприятию художественных образов в изобразительном искусстве ребенок имеет возможность полнее и ярче воспринять окружающую действительность, и это способствует созданию детьми эмоционально окрашенных образов в изобразительном творчестве. Кроме того, искусство помогает формировать эмоционально-ценностное отношение к миру. Потребность в художе-

ственной деятельности связана с желанием ребенка выразить себя, утвердить свою личностную позицию [2].

Важным средством эстетического воспитания дошкольников является литература. Художественная литература играет чрезвычайно важную роль в жизни дошкольника, оказывает огромное влияние на его развитие, в том числе художественно-эстетическое. В ходе общения с литературным произведением ребенок погружается в созданный писателем мир художественных образов, отражающих жизнь, у него развивается эмоциональная отзывчивость на искусство, художественное восприятие, эстетические чувства и оценки, потребность высказать собственные суждения. Посредством художественных образов дошкольник учится понимать жизнь и определять свое отношение к ее явлениям, учится видеть прекрасное в окружающей действительности и поступках людей. У него формируется интерес к литературе, искусству, первые художественные предпочтения, развивается эстетический вкус, образность и выразительность речи, потребность в общении с литературой, стремление к творческому воспроизведению литературных произведений и созданию собственных [1].

Современные научные исследования в области художественно-эстетического воспитания и литературного развития ребенка убедительно доказывают, что художественно-эстетическое воспитание дошкольника средствами литературы возможно лишь в процессе формирования у него полноценного восприятия художественной литературы, воспитания будущего грамотного читателя, воспринимающего литературное произведение в единстве содержания и формы, испытывающего удовольствие от процесса чтения и постижения смысла читаемого, свободно ориентирующегося в мире книг [3].

Важным средством эмоционально-эстетического развития дошкольников является музыка. В процессе формирования восприятия музыки осуществляется донесение до детей ее образного содержания, воспитывается эмоциональная отзывчивость. Воспитание эмоционального восприятия музыки происходит путем развития эмоциональной готовности к движениям под музыку, желания самостоятельно двигаться под музыку, реагировать на изменения в ее звучании.

Внимание дошкольников привлекается к красоте музыки, ее ритмичности, связи с образами окружающей природы. Дети овладевают приемами игры на музыкальных инструментах, используют их в ритмических упражнениях. Важное значение для эстетического развития детей имеет восприятие темпоритмической стороны музыки, развитие выразительности движений. На музыкальных занятиях дети овладевают приемами хоровой декламации, учатся читать наизусть различные по эмоциональной окраске стихи, считалки (торжественные, веселые, озорные). Воспроизводя их, дети овладевают эмоциональной стороной речи, учатся чувствовать и передавать различное настроение, что имеет очень большое значение для развития эмоционально-волевой сферы. У детей в процессе последовательной работы развиваются танцевальные движения, они учатся в танцах и движениях передавать характер музыки, различные игровые образы [2].

Таким образом, специальные занятия по изобразительной деятельности, музыке, по ознакомлению детей с разными видами и жанрами искусства позволяют педагогам наиболее экономно, целенаправленно, систематически и с постепенным усложнением передавать детям обязательный и соответствующий каждому возрасту объем эстетических и художественных знаний, умений и навыков, формировать исполнительскую и творческую деятельность детей.

Литература:

1. Арсеньева М.В., Баряева Л.Б. Коррекционно-развивающая технология формирования репродуктивной и творческой деятельности дошкольников в процессе изучения произведений детской художественной литературы // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014 - № 6(38) – С. 209 – 215.

2. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 142 с.

3. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи. – М. : Сфера, 2011. – 288 с.

Е.А. Егорова
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И СЛУХА

Процесс формирования восприятия мира ребенком дошкольником в сегодняшней образовательной ситуации выступает на первый план. Ребенок воспринимает мир и проводит оценку явлениям с позиции его эмоциональной ценности. И соответственно ориентация ребенка на ценности музыкальной, художественной эстетичности играет огромную роль в развитии эмоциональной сферы. Развитие эмоций, мышления, творческого воображения, собственных вкусов на основе художественных картин, классической музыки, поэзии, способствует формированию основы его музыкально-эстетического воспитания и духовности в целом.

Одним из современных педагогических технологий в дошкольном образовании стал проектный метод. Метод проектов в детском саду подразумевает объединение двух и более видов искусств на основе единой цели. Кроме того, использование проектного метода в образовательном пространстве ДОУ способствует развитию образовательного учреждения, сплоченности в отношениях всех педагогов и специалистов, а также привлечению родителей к интересному новому виду деятельности.

Взаимодействие различных видов искусства в нашем детском саду проходит практически ежедневно на любых занятиях воспитателя (живопись+музыка; литература+живопись), музыкального руководителя (музыка+театр), учителя-логопеда (музыка+литература).

Особенно популярным становится детский театр с использованием музыкального сопровождения. Безусловно, такую работу проводили и раньше, ставили сценки, миниатюры, но сегодня метод проектов дает больше возможностей для развития инклюзивного образования детей с нарушениями в развитии.

ГБДОУ № 60 Невского района давно работает с детьми с нарушением слуха. В логопедических группах организовано инклюзивное обучение детей с нарушением слуха и речи. Посредством музыкально-театрализованной деятельности идет развитие активной речи, обогащается словарь, проводится комплексная работа по развитию творческих способностей, артистичности, активизации мышления. Специалисты учреждения с помощью театра помогают осваивать детям с нарушением слуха и речи искусство перевоплощения, вхождения в какой-то образ, развивая тем самым музыкально-эстетическое восприятие.

Работа над любым музыкально-эстетическим проектом подразумевает составление плана:

- Постановка цели (что мы хотим дать детям, родителям, педагогам)
- Поиск форм реализации (как с помощью чего)
- Разработка сценария театрализованной деятельности
- Организация среды (музыкальные занятия, в группе в свободной деятельности проигрывание моментов, чтение, зарисовка и т.д.)
- Работа над частями проекта, коррекция
- Коллективная демонстрация проекта

Нельзя забывать и о принципах любого проекта – таких как сезонность, системность, учет возрастных особенностей, координация деятельности педагогов, преемственность с родителями.

Предлагаем пример проекта «Сказка в музыке». В 2014 году педагоги логопедической группы «Теремок» совместно с музыкальным руководителем организовали проект: театр «Мешок яблок" В.Сутеева. Жанр сказки наиболее доступен для восприятия детям дошкольного возраста, а язык сказки близок и понятен. Между музыкальной и речевой интонацией много общего. Поэтому сказка выбрана была неслучайно. Тема проекта «Сказка в музыке» обладает мощным ресурсом для чувственного восприятия музыки, дает выразить свои впечатления в различных проявлениях творчества. А главное она приоткрывает детям дверь в храм искусства, называемый театром.

Работа была организована следующим образом. Педагогический персонал группы совместно с музыкальным руководителем составили план проекта, где обозначили области, в которых необходимо акцентировать внимание: обязательное чтение сказки воспитателями, родителями, просмотр мультфильма, ответы на вопросы, обсуждение, совместные беседы.

Учитель-логопед и воспитатели отрабатывали содержание сказки по частям, накапливали словарь, проговаривали характер каждого героя, рассказывали, обсуждали действия и поступки, проводили четкую системную предварительную работу по активизации словаря и связной речи у детей с нарушением слуха и речи.

Музыкальный руководитель проводил работу по развитию слухового восприятия, чувства ритма, движений, по постановке мимики, имитации движений, жестов, правильному выражению чувств, эмоций.

Воспитатели на занятиях по изодеятельности организовывали зарисовки по сюжету сказки, яркие понравившиеся моменты, впечатления.

В свободной деятельности дети самостоятельно ставили минисценки, репетировали сюжет, читали другие сказки В.Сутеева.

Педагогами был дополнен сюжет сказки, немного «ушли от классического варианта», добавили новых героев, чтобы все дети группы без исключения были задействованы в сказке.

При организации данного проекта учитывался возраст детей (сказка «Мешок яблок» шла по программе в старшей группе детского сада), сезонность (сказку готовили и показывали осенью), вовлеченность родителей (родители помогали готовить атрибуты к сказке, шили костюмы, учили слова), сплоченность педагогов (педагоги настолько увлеклись делом, что роль вороны досталась одному из воспитателей группы, этот факт детей группы очень обрадовал, чувствовалась позиция «на равных»).

В ходе подготовки к постановке сказки использовались перспективные планы работы педагогов, занятия художественно-эстетического цикла, интегрированные занятия учителя-логопеда и воспитателя, учителя-логопеда и му-

зыкального руководителя, воспитателя и музыкального руководителя, на которых дети прослушивали музыкальные произведения, рассматривали иллюстрации художников. Это помогало детям более наглядно и эффективно сопоставить свои наблюдения и представления об окружающем мире с изучаемым литературным произведением.

Этапы реализации данного проекта - концептульный (постановка цели), подготовительный (разработка сценария, подбор методического материала, фонотеки, создание сцены, костюмов, разработка конспектов интегрированных занятий), внедренческий (внедрение различных форм работы, репетиции, словарная, театрализованная работа), заключительный (открытое мероприятие, показ спектакля), итоговый (сбор информации, создание модели в образовательном пространстве ДОУ, поиск новых целей).

По нашим наблюдениям, работа над постановкой сказки имела большое значение для музыкально-эстетического развития детей:

- обогатилась образная речь детей
- улучшилось творческое воображение (на протяжении второго учебного полугодия дети группы придумывали в свободной деятельности всевозможные игровые сюжеты)
- расширились представления детей о том, насколько близка речь и музыка (теперь любое литературное произведение дети желают обыграть, сопроводить музыкой, включить аудиодиск)
- развилось умение детей выразительно передавать музыкальные образы

Хочется отметить, что в планах педагогов и музыкального руководителя появились проекты постановки сказок «Каша из топора» к военным праздникам, «Под грибом» ближе к летнему сезону, «Дюймовочка», «Кошкин дом» по правилам пожарной безопасности. Безусловно, эти сказки будут адаптироваться к разным возможностям развития детей.

Работа над любыми проектами музыкально-эстетического цикла имеет большое значение для развития познавательных интересов детей. Формируется

целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей дает им возможность проявить себя в различных видах деятельности, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает самостоятельность, умение планировать, работать в коллективе. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества личности. Такие качества способствуют успешному обучению в школе.

О.Ю. Виноградова
Санкт-Петербург

РОЛЬ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРАЗДНИКОВ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Задачи, решаемые при обучении и воспитании дошкольников с нарушением слуха и тяжелым нарушением речи в детском саду многогранны. Прежде всего, это коррекционно-образовательные задачи.

Одна из задач - формирование связной речи. Процесс формирования связной речи сложен. Формирование связной речи является конечной целью, требующей кропотливой, длительной работы родителей, логопеда, дефектолога, воспитателей. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования личности ребенка, в этом возрасте легче и быстрее преодолеваются и недостатки речевого развития.

Речевые недостатки проявляются в бедности словаря, неправильном построении фразы и несформированности речевого общения.Зная эти особенности педагог должен создавать условия, позволяющие ребенку сказать, спросить, сообщить друг другу, слушать.

У детей с тяжелым нарушением речи и нарушением слуха почти всегда страдает и познавательная деятельность. Часто: слабая память, быстрая утомляемость, неумение сосредоточиться. Перед педагогами дошкольного учреждения стоит задача привлечь неустойчивое внимание детей, заинтересовав их, т.е.

сделав обучение занимательным, поэтому коррекционная работа никогда не ограничивается только занятиями.

Л.С. Выготский указывал, что нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка». При воспитании и обучении детей с тяжелым нарушением речи и нарушениям слуха в нашем детском саду используются разные формы и виды работы на фольклорном материале. Воспитание и коррекция средствами народного искусства осуществляется при проведении праздников, развлечений, вечеров досуга, викторин.

Праздники и развлечения на фольклорном материале несут радость и духовную красоту в жизнь ребенка, воспитывают в нем любовь к родной природе, уважение к культурному наследию народа, формируют гражданскую позицию, расширяют кругозор, позволяют формировать связную речь в непроизвольной форме.

К каждому празднику мы готовимся как к маленькому спектаклю, будь то Рождество, Масленица или Пасха. Это целый комплекс дел, осуществляемых на занятиях по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, на занятиях по изодеятельности, в процессе бесед с родителями и домашних заданий. Проводя подготовку к празднику, мы используем беседы, зарисовки, викторины, просмотр видеоматериалов, разучивание стихов, потешек, частушек, песен, народных танцев, обмен впечатлениями.

Например: подготовка к фольклорному празднику «Масленица». Проводились беседы, зарисовки (народный костюм, зимние забавы), изготовление элементов костюма, разучивание песен («А мы масленку встречаем», «Ой, блины, блины, блины …»), разучивание народных игр («Золотые ворота», «Пошел козел по лесу», «Гори, гори ясно»), чтение былин, разучивание заигрышей, хороводов, знакомство с поверьями, оформление зала, сооружение Масленицы-Прасковеи, чаепитие с блинами.

Подготовка к фольклорному празднику «Пасха». Проводились беседы на библейские темы, объяснительные беседы о значении поста, чтение и обсужде-

ние детской библии, просмотр мультфильмов и рассматривание сюжетных картин по данной тематике, раскрашивание яиц (писанки, крашенки), знакомство с узорами и их символикой, разучивание народных игр («Прокати яйцо», «Веселая карусель», «Бабушкин козлик»), разучивание стихов, народных и обрядовых песен, закличек («Солнышко», «Ой, кулики-жаворонушки»), знакомство с изделиями ювелирной фирмы «Фаберже».

Мы стараемся привлечь родителей во время подготовкик празднику: рекомендуем познакомить детей с народными традициями и обычаями, посетить музей этнографии и выставку народного костюма, прочитать сказки, разучить стихи, сделать зарисовки и придумать к ним небольшие рассказы. Это является очень важным в объединении и укреплении семьи. В процессе работы и сами родители начинают интересоваться народной культурой и обрядами, видя изменения в своем ребенке. Складывается национальное мировоззрение всей семьи, развивается чувство любви и уважения к родным корням, обычаям и традициям, порядку жизни русских людей.

В подготовке праздника обязательно участвует и музыкальный руководитель, так как очень важное значение имеет подбор народной музыки, она должна стать неотъемлемой частью праздника, чтобы ярко и выразительно представить персонаж или главное событие, погрузить детей в народную атмосферу. Музыкальный руководитель знакомит детей с русским народным творчеством: песни, танцы, хороводы, игры.

Весь коллектив детского сада вовлекается в процесс подготовки к празднику. Педагоги, увлеченные общей идеей, раскрываются, как личности, обладающими многими талантами.

Результаты, полученные в процессе наблюдения свидетельствуют, что организация и проведение фольклорных праздников в детском саду в группах для детей с тяжелым нарушением речи и нарушением слуха решают задачи не только музыкально-эстетического развитияно и коррекционно-развивающие. В процессе знакомства с народной культурой расширяется словарный запас, стимулируется речевое общение, тренируется память и внимание, воспитывается

интерес к окружающему, формируется познавательная активность дошкольников.

Общение с народной культурой облагораживает, делает ребенка чутким, добрым. Народная культура обладает способностью вытягивать из души ребенка скрытые положительные качества.

Благоприятные условия, созданные в нашем детском саду и интерес к фольклору, увлеченность им, позволяют так организовать образовательный процесс (развитие связной речи, умственных способностей, художественных способностей, познавательных способностей), что дети с нетерпением ждут встречи с праздником.

А.Г. Полянская
Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из приоритетных направлений развития специального образования является обеспечение ранней социализации и интеграции в общество детей с особенностями психофизического развития. Трудности социальной адаптации зачастую связаны с расстройствами в речевой сфере. Одной из многочисленных и разнородных категорией детей с особенностями в развитии являются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Тяжелые нарушения речи оказывают негативное влияние не только на развитие познавательной, коммуникативной деятельности, но и на развитие его эмоциональной сферы (Калягин В.А., 2006).

Экспериментальное исследование, направленное на выявление влияния тяжелых нарушений речи на эмоциональное развитие дошкольников, проводилось на базе ГБДОУ № 50 Центрального района и ГБДОУ № 71 Центрального района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 60 дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием: из них 30 дошкольников с

нормальным речевым развитием и 30 человек – дошкольники с общим недоразвитием речи (у всех детей 3 уровень речевого развития; стёртая псевдобульбарная дизартрия). Средний возраст испытуемых – 6,5 лет. Для исследования эмоциональных состояний дошкольников с нарушениями речевого развития использовался следующий комплекс психодиагностических методик: методика Р.Теммл, В.Амен, М.Дорки «Выбери нужное лицо», анкета по выявлению тревожного ребёнка Г.П.Лаврентьевой, Т.М.Титаренко; методика А.И.Захарова, М.А.Панфиловой «Страхи в домиках».

Анализ данных, полученных посредством методики А.И Захарова, М.А. Панфиловой «Страхи в домиках» показал, что среднее количество страхов детей в обеих группах – у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием - превышает нормативные показатели (в контрольной группе - 13, в экспериментальной - 15, нормативные показатели по данным методики - 11), что подтверждает данные имеющихся исследований о тенденции увеличения количества детей с высокими уровнями отрицательных эмоциональных состояний - агрессии, тревожности, навязчивым чувством страха и др. (Колягина В.Г., 2011).

У детей с ОНР и без нарушений речи отмечаются общие страхи, которые могут отражать их возрастные особенности. Наименее выраженными страхами в обеих группах оказались социально-опосредованные страхи (людей, родителей, врачей), которые в той или иной степени связаны с общением и социумом, и специфические страхи (боязнь замкнутого пространства, воды, больших площадей). У детей с ОНР присутствуют такие возрастные страхи как страх смерти родителей, страх собственной смерти, боязнь темноты и боли, страх стихийных бедствий, бандитов и нападений, пожара, животных. Кроме того, у 29,4% имеется страх речи, который проявляется в переживании и неуверенности в себе, сказывается на речевой активности детей и на их взаимоотношениях с окружающими людьми. Дети отмечали своё переживание по поводу своих речевых недостатков, трудностей в произношении, испытывают страх не исправить свои недостатки речи, неуверенность в общении с окружающими, в

том числе и со своими сверстниками. К сожалению, как показывает наш опыт работы, одной из причин этого являются взрослые, которые акцентируют внимание детей на речевом дефекте, усиливая их переживания, а также дети, которые дразнят своих сверстников, имеющих различные речевые трудности. На эмоциональное состояние дошкольников влияют также условия и методы воспитания в семье. Авторитарное отношение к ребёнку и предпочтение физических мер воспитания становится причиной возникновения у детей боязни родителей и наказания. Наличие страха наказания у детей не всегда является доказательством жестокого воспитания с применением физического наказания. Часто взрослые воспитывают ребёнка в авторитарно-диктаторском стиле, предъявляя к ребенку завышенные требования. При этом, страх перед родителями выявлен у 10,7% детей с ОНР и только у 2% нормально развивающихся дошкольников.

Исследование эмоционального состояния тревожности (методика Р. Теммл, В.Амен, М.Дорки «Выбери нужное лицо») показало более высокий уровень тревожности у дошкольников с ОНР по сравнению с их сверстниками с нормальным речевым развитием. Наибольшая тревожность наблюдается в ситуациях, моделирующих отношения «ребёнок – ребёнок» (61%), что может быть связано с ситуацией соперничества, конкуренции, когда дети стремятся быть первыми, любой ценой достигнуть самых высоких результатов. По мнению Е.Савиной и Н.Шаниной, это является одной из причин, вызывающих детскую тревожность (Савина Е., Шанина Н., 1996). Данная ситуация вызывает негативное отношение ребёнка к любой возможности сравнения его действий с действиями других детей. Особо следует отметить выбор детей в ситуациях, имеющих двойной смысл: то, какой эмоциональный смысл придаёт им ребёнок, указывает на его мировосприятие и опыт общения. Так, например, отрицательный выбор в ситуации игнорирования – родитель играет с маленьким ребёнком, а старший за ними наблюдает - (печальное лицо выбрали 43% детей) объясняется как ревность, эгоизм, страх лишиться родительской любви. Отрицательный выбор в ситуации собирания игрушек – родитель просит ребёнка убрать игрушки - (печальное лицо выбрал 41% детей) может быть связан с возрастной

особенностью преобладания игрового мотива у детей данного возраста. Результаты, полученные с помощью анкеты по выявлению тревожного ребёнка Г.П.Лаврентьевой, Т.М.Титаренко, подтверждают высокий уровень тревожности детей с ОНР. Наиболее часто встречающимися негативными состояниями оказались пониженная работоспособность, невозможность длительного сосредоточения на чём-либо, излишнее беспокойство при выполнении заданий, общая обеспокоенность. Высокий уровень тревожности может отрицательно сказываться на адаптированности детей с ОНР к ситуациям общения с окружающими людьми. Как отмечают исследователи, боязнь и трудности коммуникативной деятельности могут приводить к формированию мотивации избегания неудач, препятствовать полноценному социальному развитию (Калягин В.А., 2006). Проблемы эмоционального развития ребенка с недостатками речевого развития в дошкольном возрасте становятся фактором, осложняющим взаимодействие со сверстниками и адаптацию в дошкольном учреждении и в школе. Неблагоприятное эмоциональное самочувствие негативно влияет на психическое здоровье ребенка.

Проблема эмоционального развития дошкольников с речевыми недостатками требует дельнейшего психологического изучения с целью более обоснованной целенаправленной психокоррекционной работы.

Литература:

1. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
2. Колягина В.Г. Психологические особенности страхов дошкольников с недостатками речевого развития. Дисс. канд. псих. наук. - М., 2011.
3. Калягин В.А. Логопсихология. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
4. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети// Дошкольное воспитание. – 1996.-№ 4. – с. 11-14.

А.С. Плеснина, А.А. Коржова
Санкт-Петербург

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Проблема физического воспитания детей приобретает в настоящее время особую актуальность, так как ухудшение социально-экономических, бытовых, экологических, гигиенических и психологических условий, демографической обстановки негативно сказались на состоянии здоровья детского населения.

В Российской Федерации число детей и подростков с тугоухостью и глухотой превышает 1 миллион. На учете в сурдологических кабинетах состоят более 150 тысяч на один миллион детей (2006). Поражение слуха сказывается на развитии речи, что в свою очередь задерживает формирование мышления, памяти и других познавательных процессов (Р.М. Боскис, 1961; Т.А. Власова, 1993; Б.Д. Корсунская, 1969; А.А. Леонтьев, 1977; А.Р. Лурия, 1975; Л.П. Носкова, 1996; Ф.Ф. Рау, 1963; Л.А. Головчиц, 2001). Всё это приводит к необходимости применения особых методов обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, основанных на использовании всей системы сохранных анализаторов и направленных на коррекцию последствий нарушенного психофизического развития.

Коррекционно-педагогическая работа проводится на всех этапах развития неслышащих детей, начиная с раннего возраста, как в условиях домашнего обучения, так и в специально организованных группах и образовательных учреждениях. Образовательная деятельность в специальном (коррекционном) образовательном учреждении осуществляется в рамках государственных специальных образовательных программ. Целенаправленные и дозированные физические нагрузки, с чётким подбором средств и методов являются мощным фактором коррекции и компенсации недостатков в физической подготовленности детей с полной или частичной потерей слуха (Л.Д. Хода, 2001; Н.Г. Байкина, 2002; А.В. Мутьев, Я.В. Крет, 2004 и др.). Разный уровень здоровья и сохранных функций лимитирует двигательную активность детей, имеющих

нарушение в работе анализаторных систем, в частности, слухового анализатора, и требует комплексного подхода в выборе средств, методов адаптивной физической культуры, решения коррекционных, компенсаторных задач, сопряжённых с процессом физического воспитания неслышащих детей (Л.В. Шапкова, 2007 и др.).

Глухим свойственны разнообразные нарушения в двигательной сфере, к наиболее характерным относятся: недостаточно точная координация и неуверенность в движениях , что особенно заметно при овладении навыком ходьбы у малышей (Н.А. Рац, 1947), и проявляется в более старшем возрасте в виде шаркающей походки; относительная замедленность овладения двигательными навыками (А.П. Гозова, 1979; Ю.Н. Комаров, 1976 и др.); трудность сохранения статистического и динамического равновесия (В.А. Какузин, 1973 и др.); относительно низкий уровень развития ориентировки в пространстве (О.И. Кукушкина, 1986 и др.); замедленная скорость выполнения отдельных движений, всего темпа деятельности в целом по сравнению со слышащими (Б.М. Зайцев, 1974; Б.И. Орлов, 1975 и др.). Особенности моторики глухих порождаются целым комплексом причин, одной из которых являются нарушения функций отдельных систем организма.

В многочисленных работах по этому вопросу указывается на значительную роль вестибулярного аппарата в развитии двигательной сферы. Так, Н.Л. Надеина (1989) с помощью специального исследования выявила различные проявления вестибуляторной дисфункции у 62% детей, имеющих нарушения слуха. Даже незначительные нарушения в работе вестибулярного аппарата вызывают существенные изменения моторики глухих. Вместе с тем нельзя не учитывать тот факт, что количество глухих, у которых проявляются своеобразные особенности в двигательной сфере, превышает число лиц, страдающих вестибулярными нарушениями.

С точки зрения физиологии о состоянии двигательной сферы можно судить по некоторым неврологическим показателям. Данные, полученные в исследованиях Н.И. Букуна (1988), свидетельствуют о том, что у 64% глухих имеются

резкие изменения характера рефлекторного ответа и у 43% отмечено невыраженное снятие тормозного влияния коры головного мозга. (Данный факт очень важен при проведении занятий физкультурой и спортом.)

Таким образом, анализ литературы свидетельствует, что состояние двигательной сферы детей с нарушением слуха зависит от ряда причин. При этом в разных случаях любая из них может играть важную роль. Вместе с тем можно утверждать, что особенности развития двигательной сферы у глухих детей обусловлены тремя основными факторами: отсутствием слуха, изменением некоторых функциональных систем и недостаточным развитием речи.

Для определения физической подготовленности проводилось тестирование по двум блокам: определение развития физических качеств и сформированности двигательных навыков. Определение развития физических качеств осуществляется с помощью тестов:

- челночный бег 5*6м;
- прыжок в длину с места;
- поднимание туловища в сед из положения лежа за 30 сек.

Определение сформированности двигательных навыков осуществляется с помощью тестов:

- метание малого мяча в вертикальную цель удобной рукой (с расстояния 3 метра, высота до центра мишени 1,5 м);
- прыжки через короткую скакалку за 30 сек;
- отбивание мяча от пола удобной рукой за 30 сек.

Были обследованы слабослышащие дети и дети с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Результаты обследования позволили выявить следующие данные.

Среди слабослышащих детей и детей с общем недоразвитием речи- воспитанников дошкольных организаций выявлены сходные данные. Общие показатели на сравнительно низком уровне, но среди воспитанников можно выделить отдельных детей, у которых показатели выше, чем у сверстников в группе (в челночном беге 5*6м, прыжках в длину с места, подъеме туловища, прыжках

через скакалку, метание в цель, отбивание мяча). Лучшие результаты можно объяснить продуманной системой физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении и вниманием родителей к улучшению состояния здоровья детей.

Анализ результатов тестирования показал, что у воспитанников:

- плохо сформирована способность к пространственной ориентации, зрительная реакция;
- недостаточно развита точность восприятия и выполнения движений (не смогли точно выполнить требуемые упражнения с первого раза);
- у многих отсутствует динамическое равновесие (прыжок в длину с места);
- возникают трудности в различении пространственного характера.

Таким образом, для достижения положительных результатов следует соблюдать три главных условия:

1. Необходима организация рационального двигательного режима как путь к улучшению показателей физического развития и физической подготовленности.
2. Необходима взаимосвязь различных форм и средств занятий непрерывного адаптивного физического воспитания.
3. Необходима продуманная организация деятельности как средства коррекции психоэмоциональных напряжений, связанных с движением, и способы социальной адаптации.

Н.В. Мишина, Н.Е. Граш
Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Приоритетная цель современного разноуровнего (начального, основного, среднего (полного)) общего образования чётко отражена в ФГОС 2-го поколения, в котором образовательный процесс рассматривается не как простая передача знаний от учителя к ученику, а как поэтапное, взаимосвязанное и планомерное формирование у школьника *умения учиться*, т.е. способность ребенка *самому* приобретать знания, умения и навыки. Достижение этой цели становится возможным только благодаря формированию у учащихся системы универсальных учебных действий (УУД).

Базой для разработки и обоснования понятия «универсальные учебные действия» стал деятельностный подход, опирающийся на положения научных школ Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Авторы глубоко и детально раскрыли основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира ребенком, дали характеристику общей структуре учебной деятельности и фундировали теорию развивающего обучения.

Отечественная педагогика (А.Г. Асмолов, Т.Н. Беркалиев, В.П. Беспалько, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, С.Г. Воровщиков, Н.В. Гладик, О.А. Карабанова, Ю.В.Касаткина, Г.Н. Каюда, Н.В. Клюева, Е.В. Орлова, А.В. Федотова, Г.А. Цукерман) определяет универсальные учебные действия как *способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта*. Вышеназванные ученые группируют УУД в четыре основных блока (личностные действия; регулятивные действия, включая саморегуляцию; познавательные действия, включающие логические, познавательные и знаково-

символические действия; коммуникативные действия) и подробно обосновывают содержание каждого.

Составной частью ФГОС нового поколения является Федеральный образовательный стандарт начального уровня общего образования для специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, в котором рассматриваются пути интенсификации процесса обучения детей с ОВЗ и специфика формирования у них универсальных учебных действий в результате овладения ими основной образовательной программой, указанного уровня общего образования.

Наш многолетний педагогический опыт показывает, что существуют значительные различия в формировании универсальных учебных действий учащихся на разных уровнях общего образования. Это связано с возрастными особенностями слабослышащих школьников, качеством их общего и речевого развития, изменением характера учебной деятельности, сменой ценностных ориентиров. Поэтому, на наш взгляд, основные акценты работы в начальных классах для слабослышащих детей должны быть смещены ***на формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных*** универсальных учебных действий. Именно эти УУД помогут подростку со слуховой дисфункцией на уровне основного общего образования сделать свою учебу ***личностно*** мотивированной и осмысленной, увязывать ее с реальными жизненными целями и ситуациями, ориентироваться в нравственных нормах и правилах, выработать собственную жизненную позицию в отношении мира и самого себя.

Формирование универсальных учебных действий в начальной школе для слабослышащих детей происходит на всех этапах учебно-воспитательного процесса, но нам кажется, что наиболее продуктивно формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД происходит на уроках ФГСР (формирования грамматического строя речи). Основная цель этих уроков – развитие у слабослышащих учащихся практических речевых навыков построения предложений и правильного грамматического оформления речевых единиц.

Вслед за Л.А. Головчиц, О.А. Красильниковой, О.И. Кукушкиной, Г.Н. Пениным, Е.Г. Речицкой, Т.А, Соловьевой и др., мы определяем *регулятивные универсальные учебные действия* как действия, обеспечивающие ученику возможность организовывать свою учебную деятельность и управлять ею через:

- целеполагание, т.е. формирование умения ставить учебную цель на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено ребенком и того, что еще ему незнакомо;
- планирование, т.е. формирование умения составлять план, определять последовательность промежуточных задач с учётом конечного результата;
- контроль, т.е. сличение способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;
- коррекцию, т.е. внесение необходимых дополнений и изменений в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;
- оценку качества овладения знаниями;
- саморегуляцию, т.е. способность ученика к мобилизации сил и волевому усилию.

Так, например, для формирования регулятивного УУД *контроля* при изучении темы *«Составление предложений со словосочетаниями, обозначающими пространственные отношения (предлог ИЗ) глагол+предлог+существительное»,* мы предлагали учащимся задания, типа:

«Списать предложения, изменить слова в скобках».

Мама достает яблоко из (сумка). Ребята идут из (лес). Мальчик выливает воду из (ведро).

Для решения подобных задач школьникам необходимо было вспомнить правила написания слов и составить поэтапный алгоритм действий:

1. Определить, к какой группе слов относится слово: один, одна, одно. Найти нужную таблицу.

2. Изменить слово по таблице.

3. Написать окончание слова.

Познавательные универсальные действия, по определению О.А. Карабановой, включают в себя действия *исследования*, *поиска*, *отбора*, *структурирования* и *моделирования* необходимой информации. Автор внутри познавательных УУД выделяет *общеучебные* и *логические* действия, а также *действия постановки и решения проблем,* детально раскрывая их содержание.

Проиллюстрируем формирование познавательных УУД слабослышащих младших школьников на уроках ФГСР в процессе использования различных схем (вопросные схемы, графические схемы словосочетаний и предложений, грамматические схемы, схемы со значениями предлогов) и таблиц.

Образец, с которого мы начинали работу со схемами, помогал учащимся наглядно увидеть и уяснить значение того или иного предлога. Детям демонстрировалось действие, затем предлагалось уточнить значение предлога по конкретной схеме, а после этого составить словосочетание с предлогом.

При изучении темы *«Словосочетания, обозначающие переходность действия на действующее лицо»* мы часто использовали задания с вопросными схемами, например: *«Выбрать предложения по вопросным схемам: 1) Кто? Что делает? Кого? 2) Кто? Что делает? Что?».*

При изучении темы *«Составление предложений со словосочетаниями (прилагательное + существительное), обозначающими переходность или направленность действия на предмет»,* мы регулярно пользовались таблицей, которая помогала ребятам по окончаниям прилагательных определять, на какой вопрос они отвечают; определять род существительных; грамотно ставить вопросы к словам.

Мы уверены, что такая систематическая и целенаправленная работа с таблицами и схемами, формирует у слабослышащих младших учащихся знаково-символические и логические УУД, а учебный материал запоминается значительно быстрее и осмысленнее.

Учитывая степень снижения слуха детей; специфику, сложность коррекции и развития речевого модуля слабослышащих учеников, особое внимание, на наш взгляд, в начальных классах должно занимать формирование *коммуни-*

кативных универсальных учебных действий. Они обеспечивают возможности коммуникативного сотрудничества школьников, а именно: умение слышать, слушать и понимать учителя (воспитателя, одноклассников), планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять внутри класса (группы) различные социальные роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, продуктивно сотрудничать как с учителем (и другими взрослыми), так и со сверстниками, интегрироваться в группу слышащих ровесников.

Видами коммуникативных УУД в начальных классах становятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками, определение функций участников диалога, сообщения о выполненной работе;
- грамотная постановка вопросов и ответы на них в кратких и развернутых формах;
- разрешение конфликтов – выявление проблемы, поиск и нахождение альтернативных способов решения противоречий в процессе ведения диалога;
- управление поведением одноклассника (товарища) – умение слушать, критически относиться к выступлению говорящего, корректно и объективно высказывать своё мнение;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической видами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Формами организации коммуникативной деятельности в начальных классах на уроках ФГСР являются: фронтальная работа под руководством учителя, работа с «маленьким учителем», работа бригадами и парами, когда дети постоянно обращаются к учителю или товарищам с вопросами, просьбами, де-

лают замечания и исправления, комментируют те или иные действия одноклассников.

Овладение универсальными учебными действиями слабослышащими школьниками на начальном уровне общего образования происходит в контексте всех учебных дисциплин, что ведет к формированию у них способности на основном уровне общего образования самостоятельно и достаточно успешно приобретать и усваивать новые знания, развивать и совершенствовать умения и навыки, включая самостоятельную организацию процесса обучения.

Е.М. Маркелова
Санкт-Петербург

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Активизация познавательной деятельности на уроке начинается с создания ситуации успеха. Нужно доказать детям, что успешен каждый ученик, даже, если он самый слабый в классе и во многом отстает от своих сверстников. А это достигается атмосферой взаимопонимания в классе между учащимися и учащимися, учащимися и учителем. В последнее время классы детей с ограниченными возможностями здоровья по своему составу становятся более сложными, что выражается в характере взаимоотношений между учениками и четким разделением на группы сильных, средних и очень слабых учащихся.

На каждом уроке необходимо постоянно поддерживать интерес разноуровневых обучающихся к предмету, желание хорошо и самостоятельно работать, быть уверенными в своей успешности и в глазах одноклассников, и в своих собственных. Этому способствует атмосфера эмоционального комфорта на уроке, особый подход к освещению материала, характер его преподавания, задания с интересным содержаниям, занимательными вопросами.

Тексты упражнений в учебниках русского языка и тексты художественных произведений в учебниках чтения носят нравственно направленный характер, воспитывают чувство любви и гордости за свою Родину, свой народ, учат любить и беречь природу, окружающий тебя мир, людей. Так изучая русский язык, ученики получают дополнительные знания из области других наук. Интересные факты упражнений стимулируют познавательную активность обучающихся, стремление выполнить задание хорошо.

Слабые учащиеся получают такие задания, в которых могут проявить хоть небольшую, но самостоятельность, за что они будут обязательно поощрены учителем и одноклассниками. А это поднимает самооценку слабого ученика, вызывает желание не отставать от товарищей.

Стимулирует познавательную активность школьников и аналитический, проблемный характер преподнесения учебного материала. Учитель предусматривает самостоятельное обобщение материала сильными учащимися с ограниченными возможностями здоровья, оказание помощи средним и слабым ученикам в подведении к выводу (предъявление дополнительного наглядного материала, облегченных заданий и вопросов).

Вызывает интерес и закрепляет полученные знания, а также служит очень быстрой проверкой работа с перфокартами.

Эти задания с удовольствием выполняют сильные и средние учащиеся. Слабым раздаются карточки с такими же словами, где они вставляют пропущенные буквы, опираясь на данный в скобках род существительных: Доч…(ж.р.), камыш…(м.р.).

Для активизации познавательной деятельности используются и физминутки, с заданиями, закрепляющими пройденный или изучаемый материал. Например, при изучении типов склонения хорошо дать такое задание: учитель называет слово, а ученики, если это слово 1 склонения - встают, 2 склонения - хлопают, 3 склонения - сидят.

На уроках чтения можно предложить ученикам необычное задание: определить, какого цвета стихотворение (после его прочтения учителем). Такая

работа нравится всем учащимся, и поэтому ответить старается каждый. Через цвет мы узнаем настроение произведения, он же помогает при работе над текстом. Дополнением к проделанной работе служат рисунки к прочитанному стихотворению с обязательной подписью из текста. Это очень важная часть работы, так как учащиеся с легкой степенью умственной отсталости передают свое видение произведения и изображают его так, как умеют. Даже если рисунок не слишком удачен, он не вызывает смеха у школьников, потому что обязательно разбираются его достоинства и недостатки, и каждая работа оценивается положительно. Атмосфера взаимопонимания, взаимоуважения приводит к тому, что слабые учащиеся теряют страх перед тем, что их могут обозвать, унизить, посмеяться.

Для стимуляции познавательной активности на уроках выразительного чтения хорошо использовать такую форму работы, как юный «учитель». Проводится чтение по абзацам «по цепочке», ученик - «учитель» следит за правильностью прочтения, определяет ошибки, говорит о выразительности-невыразительности прочтения и называет оценку с обоснованием, которую он ставит учащимся. Проходит совместное обсуждение и оценок, и деятельности «учителя». Эта работа нравится детям, и многие хотят побывать в этой роли.

Любое, пусть даже маленькое, достижение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо стараться не пропустить, обязательно похвалить подростка, чтобы у него была радость от учебного труда, появлялось стремление не отсиживаться на уроке, а пытаться работать не просто вместе со всеми, но самостоятельно

К оцениванию результатов работы хорошо привлекать самих обучающихся. Как правило, дети очень критично подходят к оцениванию своих товарищей, однако объективизм пропадает при оценивании себя. И здесь потребуется помощь учителя.

Познавательная активность обучающихся развивается при многих условиях и посредством организации деятельности, и особым подходом к изложе-

нию материала. Но большую роль в познавательной активности имеет обстановка взаимопонимания и создание ситуации успеха на уроках.

Л.В. Фомичева, М.О. Копейкина
Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Современные ДО и НОО в соответствии с ФГОС, в том числе для детей с ОВЗ, ориентируя образовательную организацию на партнёрство с семьёй воспитанника, учащегося, на оказание помощи и поддержки семьи по вопросам воспитания ребенка, предлагают вовлечение родителей в образовательную деятельность, создание образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи, открытое сотрудничество специалистов с ней. Помощь и поддержка специалистами семьи, воспитывающей ребенка с глубоким нарушением зрения, выступают и сущностной характеристикой абилитации слепого или слабовидящего малыша. Таким образом, перед тифлопедагогикой стоит задача накопления теоретико-экспериментальных данных, которые могут выступать отправной точкой и инструментарием осуществления мероприятий по поддержке семьи по вопросам воспитания и обучения ребёнка с глубоким нарушением зрения.

Изучение публикаций, посвящённых проблемам семейного воспитания детей с нарушением зрения, показало, что в тифлопедагогике уделялось и уделяется значительное внимание этим вопросам. Так, обоснована необходимость поддержки семьи, воспитывающей слепого или слабовидящего ребёнка. Это связано с пониманием специалистами важнейшей роли семьи в личностном развитии слепого или слабовидящего ребёнка. Семья ребёнка с глубоким нарушением зрения, как первая и ближайшая его социальная среда, оказывает основополагающую роль в развитии у него компенсаторных возможностей, актив-

но-познавательного отношения к окружающему, потребности в общении, самореализации в соответствии с возрастом.

В научно-практических публикациях за последние десятилетия обозначены следующие подходы к сопровождению такой семьи: просвещение родителей по вопросам воспитания и обучения слепого малыша посредством практико-ориентированных консультативной помощи, публикаций, отражающих основы тифлопедагогической работы с ребёнком; обеспечение помощи в установлении и расширении контактов между семьями детей с нарушением зрения для обмена опытом, знаниями и практическими умениями; вовлечение родителей незрячего ребёнка в различные мероприятия по психолого-педагогической поддержке семьи. Так в работах виднейшего отечественного тифлопедагога В.А. Феоктистовой актуализированы вопросы пропаганды тифлопедагогических знаний среди родителей с целью повышения их участия в целенаправленном воспитании слепого ребёнка. Л.В. Фомичева, изучая аспекты абилитации ребенка с глубоким нарушением зрения, указывает на одну из форм её осуществления – семейный лагерь, в рамках которого члены семьи, близкие ребёнку с нарушением зрения, имеют возможность получить непосредственную разностороннюю поддержку и помощь команды специалистов. В работах Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош, А.В. Саматовой, А.В. Селиверстовой и др., обозначаются конкретные методы и приемы обучения слепого ребенка умениям и навыкам самообслуживания, игре, развитию речи, осязания и т.п. в условиях семейного воспитания, которыми могут воспользоваться родители незрячего ребенка. Таким образом, в тифлопедагогической литературе имеется значительный ряд публикаций, посвященных семейному воспитанию детей с нарушением зрения.

В тоже время, данные литературы указывают на отсутствие теоретико-экспериментальных материалов, отражающих комплексный подход к решению специалистами вопросов повышения роли семьи в развитии ребенка с глубоким нарушением зрения в соответствии с его индивидуальными и возрастными запросами, с учетом возможностей и потребностей малыша с сенсорной депривацией и др.

В общей психолого-педагогической литературе обозначен такой подход, которым выступает научное изучение воспитательного потенциала (далее ВП) семьи с целью определения эффективных приемов взаимодействия с семьей по его повышению. Современная тифлопедагогика не располагает данными об особенностях ВП современной семьи ребёнка с глубоким нарушением зрения, что, безусловно, может затруднять практику взаимодействия специалистов с родителями, сопровождения семейного воспитания этой группы детей и, что актуализирует проведение исследования в данном направлении.

На основе теоретического изучения ВП, как явления, уточним его характеристику. Воспитательный потенциал семьи - это её многоаспектная способность реализовывать функцию воспитания, развития и социализацию ребенка. ВП может быть высоким и низким, имеет такие свойства как динамичность, социальность, детерминированность, целостность, системность и др. [1]. По мнению В.В.Коробковой к факторам, влияющим на развитие ВП, относятся: внешние - ресурсы, вовлеченные или не вовлеченные, но участвующие в жизни семьи; внутренние - реализация семьей воспитательной деятельности, её самоорганизация, ресурсы для эффективного осуществления воспитания, а его эффективная реализация осуществляется в следующих условиях: формирование педагогической компетентности родителей; формирование социальной компетентности детей в быту и семейной жизни, целостного отношения к семье; создание в семье педагогически целесообразной социокультурной среды и организация совместной социокультурной деятельности детей и родителей [2]. Данные литературы свидетельствуют также о том, что структура ВП многоаспектна и включает ряд блоков (экономический, социальный, психолого-педагогический, нравственно-ценностный, организационный, коммуникативный). Очевидно, что для тифлопедагогической науки особое значение приобретает изучение психолого-педагогического блока ВП семьи ребёнка с нарушением зрения, т.к. он отражает культуру и компетентность родителей по вопросам знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации воспитательной функции.

Данные тифлологии позволяют нам обозначить и актуализировать важнейшее направление теоретико-экспериментального изучения психолого-педагогического блока ВП семьи ребенка с глубоким нарушением зрения – коррекционно-развивающую направленность семейной социокультурной среды слепого или слабовидящего малыша. Для его эффективного осуществления, очевидно, требуется использование методик соответствующей направленности с их определённой трансформацией, что выступит предметом нашего дальнейшего научного исследования.

Литература:

1. Копейкина М.О., Ягодина М.В. Современные подходы к изучению воспитательного потенциала семьи ребенка с глубоким нарушением зрения [Текст] / М.О. Копейкина, М.В. Ягодина // Особый ребенок в поликультурном обществе: Материалы XXI междунар. конференции «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура» . - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена.- 2014, с. 307-309

2. Коробкова В.В. Воспитательный потенциал современной семьи, структурно-компонентный анализ и диагностика: учебн. метод. пособие/ В.В. Коробкова, Л.А. Метлякова; Перм. гос. пед. ун-т.- Пермь.- 2011.

3. Саматова А.В., Селиверстова А.В. Ранняя адаптация детей старшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения [Текст]: из опыта работы центра ранней интервенции при РГБС/ А.В. Саматова, А.В. Селиверстова/ под ред. Е.Н. Подколзиной.- М.: Рос. гос. библ. для слепых, 2007.

4. Солнцева Л.И., Хорош С.М. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям [Текст]: практ. пособие / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош.- 2-е изд. - М.: Изд-во Экзамен, 2004.

5. Феоктистова В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье [Текст]: библ. для род. / В.А. Феоктистова .- М.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993.

6. Фомичева Л.В. Родителям опытным и начинающим [Электронный ресурс]/ Л.В. Фомичева // Эл. журн. «Колесо познаний» [Электронный ресурс].- СПб, 2007.– Режим доступа: http://koleso.mostinfo.ru/progress_367_81;

http://koleso.mostinfo.ru/progress_367_87, свободный. – Загл. с экрана. – На рус. яз.

Л.В. Кораблева, М.А.Заец
Санкт-Петербург

ЗНАКОМСТВО УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ СИМВОЛИКОЙ СКУЛЬПТУРНЫХ ПАМЯТНИКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Символизм до сих пор сохранил свою графическое значение в таких творческих областях как литература, музыка, кино, театр, живопись, архитектура, скульптура. Часто символы - просто изображения, имитирующие форму того или иного существа или предмета, с которым они связаны. Их значения очевидны, так как основаны на качестве, которое этим предметам или существам изначально присуще: лев - храбрость, скала - стойкость. Статья посвящена знакомству детей с нарушением слуха с анималистической символикой в скульптурных памятниках Санкт-Петербурга.

В связи с тем, что в Санкт-Петербурге изображение льва имеет особое значение, обратимся к его символике. Лев по праву повсеместно считается царем зверей. Он ловкий и сильный хищник, исполнен величавой благородной красоты. У него выразительный облик, спокойная горделивая осанка, стройное мускулистое тело, могучие лапы. Лев является одним из самых часто встречающихся символов силы и величия на протяжении тысяч лет. Общая символика: божественная, солнечная энергия (символ огня и Солнца). Лев, с одной стороны, царственная власть, сила, храбрость, мудрость, справедливость, покровительство, защита. С другой стороны - жестокость и смерть. Сант- Петербург «населяет» немалое количество львов. Их скульптурные изображения, исполненные в камне и металле, украшают подъезды зданий, гранитные спуски к Неве, мосты, фасады домов, скверы и парки.

Скульптуры и рельефы, изображающие анималистическую символику, не только украшают фасады дворцов и домов Петербурга, но и становятся своего рода символическими хранителями, покровителями этих строений. Скульптура всегда тематически связана с назначением зданий.

Изображения животных и мифологических существ появлялись в архитектуре Петербурга на протяжении всех трех столетий его существования. Время появления первой скульптуры льва в Санкт-Петербурге точно назвать невозможно. Мода на львов, скорее всего, пришла в Петербург из Италии. Это обусловлено тем, что в XIX столетии русские зодчие увлекались античным искусством. Остается загадкой и количество львов в городе. Их скульптуры расположены на мостах, набережных, в парках, у дворцов, на пристанях и фасадах домов. Почему именно львы украшают город?

Санкт-Петербург — бесспорный лидер по количеству львов. Они в буквальном смысле стерегут город — стоят, сидят, отдыхают. Львов много и они разные – большие и малые, грозные и смирные, очень похожие на живого зверя и лишь слегка напоминающие его. Одни представляют высокохудожественное произведение скульптуры, другие исполнены менее искусно. Скульптуры львов являются символами могущества, военной доблести, принадлежности к царской семье. Петр I во время основания Петербурга видел его в качестве могущественной столицы России похожей на древний Рим. Поэтому в петровские времена и в Петербурге этот величественный царь зверей присутствовал на многих площадях и улицах. В настоящее время можно увидеть львиные изваяния во всех частях города: в центре, на окраине, в пригородах. Они располагаются в одиночестве или парами украшают парадные лестницы особняков и дворцов.

Постоянно ведутся споры о том, какое количество на самом деле скульптур этих гордых зверей в Санкт-Петербурге. Каждый год появляются новые изображения и скульптуры львов у входа в рестораны и частные магазины.

Для формирования у учащихся с нарушением слуха более полных представлений об анималистической скульптуре Петербурга педагогам необходимо

подготовить наглядность в виде видеофильмов или презентаций, в которых скульптуры будут представлены в наиболее выигрышном ракурсе. Следует также продумать, с какой терминологией следует познакомить детей с учетом их возраста и речевого развития. Раскрыв учащимся с нарушением слуха неоднозначное символическое содержание изображений льва, можно приступать непосредственно к изучению скульптур львов, которые украшают наш город. В этом случае хорошо обратить внимание учащихся на карту Санкт-Петербурга, на которой следует отмечать адреса, по которым «проживают» львы.

Обратимся непосредственно к скульптурам.

Львы у Елагина Дворца. Эти львы находятся в прекрасном парке, расположенном на Елагином острове. Они охраняют вход в Елагин дворец. Львы на Елагином острове были первыми чугунными сторожевыми львами, поселившимися в Санкт-Петербурге. Их близнецов можно увидеть также и у здания Русского музея. Эти скульптуры были отлиты на одном и том же заводе.

Львы у дачи Безбородко. Местность, где от Свердловской набережной отходит Пискаревский проспект, называется Полюстрово. В этом месте была расположена усадьба, принадлежавшая Г.А. Кушелеву-Безбородко, меценату и литератору. Главный дом, сохранившийся до нашего времени, был перестроен в 1783-84 гг. по проекту Д. Кваренги. Палисадник, лежащий перед построенным в духе московской усадьбы домом, отделен от набережной уникальной оградой. Ограда представляет собой скульптуры двадцати девяти одинаковых львов. Львы держат в зубах тяжелые чугунные цепи. Каждый лев сидит на пьедестале квадратного сечения, а под ними расположен во всю длину общий фундамент из пудожского камня. В Петербурге много каменных и чугунных львов, но большей частью это сторожевые львы, опустившие лапу на шар. В таком количестве львы представлены только здесь. За львами, отделяя их от дома, стоит простая ограда из вертикальных прутьев.

Львы на Дворцовой пристани. История этих скульптур неразрывно связана с историей самой набережной, с возникновением Адмиралтейского бульвара. В начале XIX века у Адмиралтейства был разбит бульвар, который давал

возможность гуляющим подходить к Неве. «Тогда и возникла идея: оба края бульвара, выходящих к реке, завершить гранитными пристанями. Сооружение их велось по проекту инженера А. Д. Готмана в 1820-1824 годах. Восточную пристань назвали Дворцовой, а западную - Петровской. В 1832 году Дворцовую пристань украсили фигурами львов и вазами [1, с. 34]. Львы были вычеканены из листовой меди в 1832 году на Александровском чугунолитейном заводе в Петербурге. Когда же приступили к сооружению Дворцового моста, то находившуюся на этом участке набережной пристань, перенесли несколько ниже по течению реки, расположив ее напротив восточного павильона Адмиралтейства. Сюда были перенесены и львы. Поднятые на гранитные пьедесталы, они явились замечательным декоративным украшением широчайшего гранитного спуска к Неве [3].

Лев на высоте 30 метров. Чтобы познакомиться с ним, придется подойти к Исаакиевскому собору и присмотреться к скульптурам евангелистов. Они венчают собою фронтоны портиков храма. Даже не поднимаясь на крышу собора, можно увидеть, что один из апостолов (Марк) изображен со львом. Этот лев, с пышной гривой и широко раскрытой пастью, взобравшись на фронтон западного портика собора, оказался выше всех своих многочисленных разбросанных по городу братьев.

На разных стадиях знакомства с анималистической скульптурой в целях контроля над усвоением материала можно давать неслышащим школьникам слуха различные задания. Например, можно составить адаптированный текст по пройденному материалу и предложить учащимся, пользуясь текстом, вместо скобок, вставить пропущенные слова. Скульптурой называется (что?); анималистическая скульптура изображает (кого?); лев является символом (чего?); в каком месте Санкт-Петербурга львы собрались целой стаей?; (где?) расположился лев, оказавшийся выше всех своих многочисленных разбросанных по городу братьев и т. д. и т.п. Или другое задание, предполагающее выполнение рисунков понравившихся скульптур. Безусловно, самым хорошим завершением «заочной охоты» на львов будет экскурсия по городу. В процессе экскурсии

глухие дети лично познакомятся с о стражами нашего города. Можно также предложить детям заняться « охотой» за львами с фотоаппаратом вместе с родителями и найти новые адреса их «проживания.

Литература:

1. Власов В.Г. Иллюстрированный художественный словарь. – СПб., АО «Икар», 1993.

2. Евсеев В.А., Раскин А.Г., Шапошникова, Л.П. Монументальная и декоративная скульптура Ленинграда. – Л. «Искусство» Лен. отделение, 1991.

3. Кораблева Л.В. Скульптурное убранство Адмиралтейства как средство художественно-эстетического воспитания неслышащих школьников.- сб.// Традиции и инновации в специальном образовании: материалы XIV Междунар. конф."Ребенок в современном мире. Образование и детство", 18-20 апр.2007 г., т. 37 - СПб., 2007. С.106-109

4. Лисаевич И.И., Бетхер-Остренко И.Ю. - Скульптура Ленинграда.- Л. «Искусство», 1963.

5. Тресиддер Джек, Словарь символов. - http://slovo.yaxy.ru

парадные лестницы особняки, дворцы.

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

О.А. Красильникова, Г.А. Киреева
Санкт-Петербург

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ШКОЛЕ ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Построение уроков развития речи и методика их проведения обусловлены спецификой, содержанием языкового материала, особенностями формируемых речевых навыков. Следовательно, каждый из уроков по развитию речи должен удовлетворять особым требованиям. Остановимся на общих организационно-методические положениях.

1. Уроки развития самостоятельной устной речи включают тематические беседы, диалоги. Все уроки развития устной речи рассматриваются как форма организации речевой практики слабослышащих учащихся, призванная постепенно преодолевать глубокое недоразвитие речи, сформировать речь как полноценное средство общения в познавательной деятельности, создать возможности для ее дальнейшего совершенствования на базе усвоенного языкового материала и основных закономерностей его функционирования (словообразовательных, грамматических, логических, стилистических).

Из этого положения вытекают требования: обеспечение на уроках максимальной активности учащихся (речевой и познавательной), побуждение

их к самостоятельным высказываниям, установление связей между усваиваемым языковым материалом, и различными видами деятельности, впечатлениями, получаемыми от окружающей жизни; отбор материала, актуального, интересного и доступного для детей; использование разнообразных форм занятий и видов упражнений.

2. На уроках предусматривается постепенное усвоение материала. Вновь вводимый в речь детей языковой материал должен обеспечить понимание обращенной к ним речи учителя (содержащий новую лексику, словосочетания, предложения) на первом этапе его усвоения. На этом этапе происходит и первичная семантизация материала и уточнение его слухо-зрительного восприятия. Сходные лексические или грамматические единицы предъявляются детям в сопоставлении с другими.

Далее этот материал включается в систему языковых упражнений, в процессе которых он многократно воспроизводится в различных ситуациях и контекстах. Тем самым автоматизируется его использование, вырабатываются закрепленные в опыте речевые структуры, с применением (комбинированием) которых в дальнейшем учащиеся могут составлять самостоятельные (творческие) высказывания. Этап варьирования и комбинирования речевого материала в типовых структурах обеспечивает решение очень важной задачи речевого развития – овладение способностью к переносу как материала, так и навыков в новые условия общения.

Упражнения этого этапа получили название речевых, поскольку они выполняются с целью обучения выражению в речи собственных мыслей и чувств. Внимание учащихся направлено главным образом не извлечение смысла из ситуации (наглядной или словесной), на передачу определенной информации (сообщение о действительности). Выполняются эти упражнения хотя и самостоятельно, однако с определенными опорами, в них используется весь имеющийся к данному моменту речевой опыт детей (как в отношении материала, так и в отношении навыков): «Самостоятельная речь учащихся, хотя и подготовленная (опора на речевые образцы, ключевые слова и т п),

направлена на выражение нового содержания, изменяющегося в зависимости от создаваемых речевых ситуаций. Упражнения предусматривают не только варьирование лексики в данной модели, но и употребление данной модели в сочетании с другими, ранее усвоенными (комбинирование моделей). Такой подход обеспечивает максимальную сочетаемость и комбинационность слов, создает условия для их запоминания и правильного использования, позволяет осуществить обучение по принципу «преодоления одной трудности».

Завершающим этапом работы над материалом (и воспитанием тех или иных навыков) является выполнение заданий, непосредственно неподготовленных. Такие упражнения максимально приближаются к естественным условиям коммуникации, они развивают самостоятельную речь детей: «Высказывания на этапе неподготовленной речи носят коммуникативный характер и мотивируются условиями речевой ситуации, предшествующими высказываниями (репликами) или внутренними побуждениями».

3. Процесс обучения устной речи в условиях специальной школы требует использование письма (графической фиксации языкового материала) и письменной речи как средства развития речи в целом, коррекции фонетической, лексической и грамматической сторон речи. Письменная речь незаменима, и как способ развития речевых навыков с ее помощью изучается и контролируется усвоение материала в устной речи. Письменная речь в процессе обучения слабослышащих детей может быть использована как «обходный» путь, как одно из важнейших средств, способствующих формированию механизмов внутренней речи и словесного мышления.

4. Практическая направленность в овладении языковым материалом, системными отношениями языка, в которой выражен коммуникативный характер обучения, обеспечивается отбором и организацией лексики и грамматических конструкций на основе содержательных, а не формальных признаков. Этим достигается реализация смыслового подхода к работе над

материалом, так как задача состоит в том, чтобы дети учились выражать смысл, типовые и конкретные значения средствами лексики и грамматики.

В моделях, типовых языковых структурах (производных и непроизводных словах, словосочетаниях, простых и сложных предложениях) отражены в преломлении через познавательную деятельность человека и обобщены реальные жизненные ситуации, явления, отношения между ними. Поэтому отбор и организация материала, проводимые на основе структурно-функционального подхода, есть вместе с тем отбор и систематизация (для последовательной вербализации в ходе обучения) ситуаций общения.

Однако не весь материал может (и должен) быть отобран на функционально-структурной основе. Частично он подбирается по тематическому признаку. Это, прежде всего, относится к лексике, фразеологическим оборотам, некоторым конструкциям, характерным для употребления в определенных ситуациях общения, в разговоре, имеющем тематическую заданность. Но даже и такая группировка материала имеет ясно выраженный содержательно-смысловой характер (например, лексика, используемая в ежедневных наблюдениях за погодой, в отчетах о них, в беседах о прочитанной книге и т.п.).

Коммуникативной направленности обучения устной речи служит широкое использование ситуации как исходного момента для введения нового материала и как обстановки, в которой развертывается общение.

Важное значение имеют наглядные ситуации (непосредственные и воображаемые), поскольку в них языковой материал прямым способом сочетается с реальностью, которую он отражает. Однако задача состоит в том, чтобы постепенно подвести учащихся к пользованию тем же материалом в таких условиях общения, когда выбор нужных языковых средств обусловлен только словесным контекстом.

5. На уроках развития устной речи используются как ее диалогические, так и монологические формы. В формировании тех и других имеются

различные трудности, преодолению которых в значительной мере помогает включение в процесс общения побуждений (поручения, просьбы, приказания).

Отбор лексического материала на уроках развития речи строится на следующих принципах обучения.

Первым из этих принципов является тематический, т.е. отбор и организация лексики на основе ее употребительности в той или иной сфере жизни и деятельности детей («Школа», «Семья», «Спорт» и т.п.). Целесообразность следования этому принципу отбора лексики прежде всего обусловлена тем, что общение происходит в определенных жизненных ситуациях и обстоятельствах, мотивируется потребностями, которые в них возникают. При такой группировке устанавливается тесная связь между познанием действительности и усвоением соответствующего лексического материала. Как видим, этот принцип вполне согласуется с наиболее общими психолого-дидактическими положениями, на основе которых строится весь процесс обучения языку как средству общения. Тематический отбор лексики в определенной мере согласуется и с тематическим принципом группировки лексики в языке (например, тема «Город» дает такие группы слов: *виды построек, виды транспорта, учреждения обслуживания* и др.).

Как жизненные ситуации, так и сгруппированная по темам лексика взаимосвязаны. Одни и те же предметы, явления, становятся объектами многократного анализа в разных темах и подтемах. Соответственно обеспечивается повторяемость лексики.

Особое место в этой группировке занимает раздел «Лексика, связанная с работой над отдельными понятиями». Признак ситуативности и семантической общности в темах этого раздела тоже присутствует, однако представлен он специфично, так как группировка лексики здесь отражает особенности понятийной стороны слов. Сюда, например, входят: слова родового значения (*мебель, посуда* и т.п.); различные признаки предметов (с подразделением на семантические группы); состояние лица или среды (*тепло, холодно)*; качество или степень действия (*аккуратно, весело, некрасиво*) и др.

В одних видах работы по развитию речи данная лексика может использоваться раздельно по указанным темам (например, составление предложений со словами, обозначающими качество действия, или распространение предложений словами, обозначающими признак предмета). В других – могут быть использованы слова, относящиеся к разным тематическим группам, например, при описании определенного предмета называются его части и различные признаки.

Вторым принципом отбора и группировки лексики для уроков развития речи является учет словообразовательного признака слов. Этот принцип отвечает двум важнейшим задачам словарной работы: образованию у слабослышащих детей лексико-грамматических обобщений и созданию возможностей к расширению потенциального словаря, развитию способности к самостоятельной семантизации новой лексики путем догадки, переноса усвоенных значений словообразовательных частей слова на другие слова определенной морфологической модели. Таким образом, и этот принцип отбора имеет как психологическую, так и лингвистическую мотивированность.

Как известно, словообразовательная система русского языка сложна. Для практического усвоения механизма словообразования приемами переноса значений важно одновременно учесть и семантическую и формально-конструктивную сторону словообразующей системы языка. Словообразование находится на стыке таких разделов науки о языке, как лексика и грамматика (при описании языковой системы словообразование иногда присоединяют к одному из них). С учетом особенностей самого словообразования и дидактических задач и условий обучения слабослышащих языку, в специальной методике принят структурно-семантический подход в отборе и группировке словообразовательных моделей. В нем учтены смысловые и формальные особенности частей речи, семантическая соотнесенность производящих и производных основ, выделены словообразовательные модели по выражаемым или типовым значениям.

В результате материал, отбираемый по словообразовательному принципу, должен быть представлен четырьмя группами словообразовательных моделей: существительные, образованные при помощи суффиксов, глаголы, объединенные общностью корня и приставки, прилагательные с общей по значению приставкой или суффиксом, наречия, сгруппированные на основе общего значения, которое придается им одинаковыми компонентами их структуры.

Характер значений (большая или меньшая отвлеченность, степень обобщения), уровень структурной сложности предлагаемых для усвоения моделей и слов, их представляющих, должны учитываться при распределении материала по годам обучения. Например, работу над словообразованием существительных рекомендуется начинать с моделей, содержащих суффиксы со значением уменьшительности, ласкательности, увеличительности (-чик, -ик и др), на следующем этапе вводить слова с суффиксами, передающими более отвлеченные значения (обозначения лиц – *школьник, колхозник;* объектов, имеющих пространственную характеристику, - *умывальня, спальня;* названия вместилищ – *чайник, молочник, кофейник* и т.д.).

Описанные принципы отбора лексики позволяют учесть и другие важные для формирования словарного запаса факторы: распространенность, степень употребительности слова в речи, типичность, повторяемость тех или иных лексических явлений, сочетаемость слова с другими словами, образовательно-воспитательную актуальность вводимых в речь слов, их доступность на данном уровне развития детей.

Итак, для того чтобы успешно проводить работу по изучению лексики необходимо учитывать возрастные особенности детей, подбирать задания соответствующего уровня сложности. Следует учитывать особенности восприятия, памяти, внимания, воображения, речи. С развитием речи происходит также развитие мышления, которое совершенствуется в речевом общении. Поэтому, работая над обогащением словарного запаса, педагог одновременно развивает речь и мышление у младших школьников с

нарушением слуха, поднимает его на качественно новый уровень и способствует формированию умения правильно выражать свои мысли.

Литература:

1. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М, Академия, 2000

2. Красильникова О.А., Киреева Г.А. Формирование речевых умений слабослышащих и позднооглохших обучающихся. – СПб, Архей, 2014

Л.В. Лопатина
Санкт-Петербург

ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПРИ СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ

Анализ существующих методов коррекционного воздействию по преодолению фонетико-фонематических нарушений при стертой дизартрии показывает, что в практике логопедической работы обычно используются традиционные приемы, применяющиеся при устранении фонетико-фонематических нарушений функционального генеза. Основное содержание логопедической работы включает развитие фонематического восприятия на дефектно произносимые звуки; работу по развитию моторики артикуляторного аппарата; формированию правильного артикуляторного уклада нарушенного звука; автоматизацию правильного произношения звука сначала в специально подобранном речевом материале, а затем в спонтанной речи.

Использование только этих разделов работы оказывается недостаточным, так как они часто реализуются без учета механизма нарушения, своеобразия клинической картины стертой дизартрии и не учитывают особенности взаимовлияния фонетического и фонематического компонентов речевой функциональной системы.

Дифференциация направлений логопедической работы с учетом симптоматики нарушений при стертой дизартрии представлена в работе Г.В.Гуровец и С.И.Маевской(1). Авторы дифференцируют содержание коррекционного воздействия, исходя из существующей в симптоматике стертой дизартрии диспропорции расстройств (при преобладании нарушений звукопроизношения и нарушений фонации и просодики). При этом предлагаемые направления работы носят, в основном, описательный характер.

Более целенаправленной и конкретной, на наш взгляд, является система работы, предложенная Е.Ф.Соботович(6). Учитывая качественное своеобразие и выраженность остаточных явлений органического поражения центральной нервной системы, разработанная ею методика позволяет осуществлять дифференцированное воздействие на нарушенное звукопроизношение, исходя не только из симптоматики, но и этиопатогенеза. На первый план выдвигается работа по развитию моторики артикуляторного аппарата и воспитанию правильной артикуляции звуков речи. Содержание работы по коррекции фонематических нарушений представлено фрагментарно, а по коррекции просодических – отсутствует.

Немаловажная роль в устранении недостатков произношения отводится способности ребенка соотносить свое произношение с языковой нормой родного языка. От того, насколько ребенок в состоянии отдифференцировать правильное произношение звуков от неправильного, от его умения опираться при преодолении дефектов звукопроизношения на слуховой контроль, во многом зависит эффективность логопедической работы. Совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в случае, если оно проводится в связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Чем точнее ребенок представляет звуковую структуру слова, место каждого звука в нем, тем четче определяет его характер, правильнее дифференцирует звуки речи. В настоящее время в литературе недостаточно учитываются особенности фонематического восприятия при коррекции стертой дизартрии.

Вопросы преодоления просодических нарушений нашли свое отражение в ранних исследованиях Л.В.Лопатиной(5); Т.В.Сорочинской(7); Л.А.Копачевской(3). В этих исследованиях разработаны методики логопедической работы по преодолению нарушений интонационной выразительности речи и не рассматриваются вопросы коррекции нарушений других просодических компонентов. Имеющиеся методики строятся на основе информации, полученной лишь субъективными методами исследования и не учитывают качественное своеобразие интонационных расстройств в зависимости от этиопатогенеза стертой дизартрии.

Остались вне поля исследовательских интересов и вопросы преодоления нарушений звукослоговой структуры слова у детей о стртой дизартрией, хотя ее усвоение играет большую роль в общей картине формирования звуковой стороны речи.

Проблема преодоления моторной недостаточности у детей со стертой дизартрией рассматривается в аспекте развития ручной и речевой моторики(1,4,6). С учетом того, что на развитие функциональной активности речевых моторных зон оказывают влияние импульсы, возникающие при движении пальцев рук, о необходимости развития и совершенствования общей и речевой моторной сферы упоминается в исследовании И.Б.Карелиной, которая считает, что «эти формы двигательной активности взаимосвязаны, поскольку речь является высшей формой развития произвольных движений и представляет собой рефлекторный моторный акт, подчиняющийся тем же законам, что и локомоторное поведение»(2:15).

В преодолении нарушений двигательной сферы ребенка не учитывается системная организация двигательной функции, взаимодействие ее разных звеньев, позволяющее решать вопросы управления движениями в процессе коррекционного воздействия.

С целью определения в полной мере задач и содержания логопедической работы по преодолению стертой дизартрии нами была разработана система дифференцированного логопедического воздействия по коррекции фонетико-

фонематических нарушений у данной категории детей дошкольного возраста, учитывающая этиологию, патогенез и клинику различных форм стертой дизартрии, индивидуально-типологические особенности детей.

Система дифференцированной коррекции базируется на следующих фундаментальных положениях: на понимании роли фонетического компонента в становлении языковой способности ребенка и главной функции звуковых единиц в формировании языковой системы; положений психологии и психолингвистики о том, что моторная организация речевого высказывания, осуществляемая с участием процессов восприятия, является заключительным этапом его порождения; на современных лингвистических представлениях об интонации, на понимании ее роли в речевой коммуникации. В связи с этим логопедическая работа предусматривает формирование правильного, нормативного продуцирования фонетических единиц(как сегментных, так и супрасегментных) на основе их восприятия в соответствии с языковыми нормами и правилами их использования.

В системе логопедической работы условно выделяются два этапа.

На первом этапе основной целью работы является формирование психофизиологических механизмов овладения системой фонетических средств, посредством которых реализуются действия внешнего оформления высказывания в процессе его порождения, и предпосылок для развития фонологического уровня языковой системы. В качестве задач первого этапа выделяются: коррекция нарушений двигательной сферы(общих, ручных, артикуляторных движений); подготовка артикуляторного аппарата к формированию артикуляторных укладов звуков; коррекция нарушений дыхания и голоса; развитие слухомоторных дифференцировок; фонематического слуха.

Основной целью второго этапа является формирование действий внешнего оформления процесса порождения речевого высказывания. В качестве задач этого этапа выступают: коррекция нарушений звукопроизношения и звукослоговой структуры слова; развитие функций фонологической системы; формирование умений слышать компоненты интонации в звучащей речи и оце-

нивать их использование в различных коммуникативных ситуациях; формирование интонационной выразительности речи как механизма проявления общего предназначения интонации; развитее языкового «чувства» и его контролирующей функции.

При решении указанных задач учитывается качественное своеобразие, неоднородность симптоматики фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией и механизмы их возникновения, обусловленные локализацией микроорганического поражения нервной системы.

Литература:

1. Гуровец Г.В., Маевская С.И. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стертой дизартрией и ринофонией и методы коррекционного воздействия // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. – М., 1981. – С. 103 – 114

2. Карелина И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами: Автореф. Дис. … канд.пед.наук. – М., 2000. – 23с.

3. Копачевская Л.А. Формирование интонационной выразительности речи у детей с речевыми нарушениями: Автореф.дис. … канд.пед.наук. – М., 1999. – 20с.

4. Лопатина Л.В. Развитие моторной функции и воспитание правильного произношения свистящих звуков у дошкольников со стертой формой дизартрии. – СПб. – 1992.- 20с.

5. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – СПб. – 2004. – 192с.

6. Соботович Е.Ф. Проявления косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения: Автореф.дис. …канд.пед.наук. – Л., - 1970. – 26с.

7. Сорочинская Т.В. Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии: Автореф.дис. … канд.пед.наук. –М., 1999. – 20с.

Г.В. Никулина
Санкт-Петербург

ТРЕБОВАНИЯ К АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ

В последние годы в современном социокультурном пространстве нашей страны в качестве важнейшей выступает тенденция сближения общей и специальной образовательных систем. На практике реализация тенденции сближения общего и специального образования проявляется в одновременном сосуществовании различных образовательных моделей: (специальной, интегрированной, инклюзивной), каждая из которых имеет разный образовательный и интеграционно-реабилитационный потенциал. Однако наиболее соответствующей как современной образовательной политике, так и интересам достаточно большого числа обучающихся с ОВЗ, выступает инклюзивная модель образования. Именно инклюзивная образовательная модель, с одной стороны, создаёт единое образовательное пространство для детей с нормальным и нарушенным развитием, что в свою очередь, обеспечивает включенность всех без исключения обучающихся в образовательную жизнь школы по месту жительства, возможность организации посильного участия каждого воспитанника в учебной и общественной деятельности, создание системы социальных связей. С другой стороны, инклюзивная образовательная модель обеспечивает учёт реальных возможностей и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с нормальным и нарушенным развитием посредством разработки и реализации разных (в том числе и индивидуальных) образовательных маршрутов для различных субъектов образовательного процесса.

Когда речь идёт о слабовидящих обучающихся, находящихся в условиях инклюзивной образовательной модели, то эффективность их обучения во многом зависит от адаптации учебного материала в соответствии с их особыми образовательными потребностями. Очевидно, что в первую очередь, речь идёт об учете зрительных возможностей слабовидящих, обусловленных как

нарушением зрительных функций, так и особенностями зрительного восприятия, развивающегося в условиях зрительной депривации. Наряду со снижением количественного показателя (скорости) зрительное восприятие, реализующееся в условиях нарушенного зрения, имеет качественное своеобразие, обусловленное ограничениями чувственного опыта и рассогласованием сенсорно-перцептивного и речемыслительного уровней.

Качественное своеобразие зрительного восприятия в условиях слабовидения проявляется в:

- снижении тонкости зрительных дифференцировок, что обусловливает не специфичность зрительного узнавания;
- нарушении избирательности зрительного восприятия, что приводит, прежде всего, к снижению активности отражательной деятельности;
- снижении полноты и точности зрительного восприятия, в результате чего отбор и формирование образа осуществляется на основе некоторых случайных свойств и качеств предметов и объектов и приводит к возникновению у лиц с нарушениями зрения фрагментарных, искаженных, а иногда и неадекватных образов;
- снижении обобщенности и осмысленности восприятия, качества обобщенных представлений, затруднении в использовании обобщенных зрительных образов в практической деятельности, что приводит к рассогласованию между сенсорными и семантическими компонентами образа и др.

Что касается слабовидящих младшего школьного возраста, то своеобразие зрительного восприятия, характерное для данной категории лиц, усугубляется его несформированностью к концу дошкольного периода. Задержка возрастного становления зрительного восприятия и включенных в его систему других психических функций негативно сказывается на уровне готовности детей к школьному обучению. Кроме того, несформированность у подавляющего большинства слабовидящих младшего школьного возраста зрительного восприятия, отмечаемая многими исследователями (Е.В. Замашнюк, Г.В.

Никулина, Л.И. Плаксина, Л.В. Фомичева и др.), значительно затрудняет регуляцию учебной деятельности и вызывает у данного контингента ряд трудностей в процессе её реализации, что проявляется в:

- плохом запоминании конфигурации букв;
- затруднениях в различении конфигурации букв, обусловливающих снижение темпа и правильности чтения;
- формировании неадекватного зрительного образа буквы, цифры, графических элементов, что приводит к смещению, сходных по конфигурации цифр и букв;
- низком уровне овладения навыками письма и чтения и др.

Очевидно, что в условиях инклюзивного образования трудности, обусловленные своеобразием зрительного восприятия слабовидящих школьников младшего школьного возраста, возможно нивелировать за счёт использования адаптированного к их особым образовательным потребностям дидактического (прежде всего, текстового) материала. В случае же использования в работе со слабовидящими текстового материала, не отвечающего требованиям, предъявляемым к дидактическому обеспечению данной категории обучающихся, эффективность их обучения значительно снижается.

В настоящее время необходимость адаптации текстового материала при работе со слабовидящими в условиях инклюзивного образования усугубляется как требованиями к созданию условий, отвечающих особым образовательным потребностям каждой категории обучающихся с ОВЗ, зафиксированным в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, так и отсутствием научно-обоснованных рекомендаций к текстовому материалу, отвечающему особым образовательным потребностям слабовидящих, находящихся в условиях совместного обучения с учащимися, не имеющими ограничений по здоровью.

Анализ опыта обучения школьников с нарушениями зрения и трудностей, возникающих в процессе работы с текстовым материалом, не соответствующим

особым образовательным потребностям слабовидящих, позволили сформулировать целевые установки, которые необходимо реализовать в процессе адаптации текстового материала. К таким целевым установкам относятся:

- обеспечение доступности для непосредственного восприятия текстового материала слабовидящими обучающимися, имеющими сниженные зрительные возможности;
- наличие здоровьесберегающего потенциала в используемых в работе со слабовидящими дидактических материалах, что обеспечивает профилактику возникновения зрительного переутомления и снижения их зрительных функций;
- обеспечение учёта познавательных возможностей младших слабовидящих школьников, находящихся в условиях зрительной депривации.
- Решение обозначенных целевых установок предполагает использование в процессе инклюзивного обучения слабовидящих таких приёмов адаптации текстового материала, как:
- обеспечение слабовидящего ученика индивидуальным текстовым материалом;
- обеспечение максимального контраста текстового материала и фона;
- использование брускового шрифта, исключающего появление дополнительных элементов в буквах;
- использование одинакового по размеру и начертанию (написанию) шрифта, которым выполнен учебный материал и задания (вопросы) к нему;
- исключение различных украшательных элементов при написании заглавных букв;
- исключение курсива, который значительно затрудняет чтение текстового материала при наличии нарушений зрения;
- использование размера шрифта наиболее оптимального для восприятия детьми с нарушениями зрения младшего школьного возраста, в качестве которого выступает 16 кегль;

• обеспечение определенного расстояния как между буквами, которое должно составлять 1/3 ширины средних букв, так и расстояния между словами, которое должно составлять не менее 6 мм;

• обеспечение необходимого размера больших и маленьких букв, который должен составлять при использовании 16 кегля соответственно: 6 мм и 3 мм;

• обеспечение в пределах одной страницы одинакового межстрочного интервала, который может составлять 6 мм или 7,2 мм при использовании 16 кегля;

• нивелирование повышенной плотности текстового материала за счёт увеличения межстрочного пространства;

• обеспечение разрядки между смысловыми частями текстового материала;

• освобождение перцептивного поля дидактического пособия от избыточного количества текстового материала;

• освобождение перцептивного поля пособия от сочетания текстового материала с избыточным количеством изобразительного и (или) графического материала;

• использование последовательного (в строчку), а не параллельного (в два столбика) расположения текстового материала;

• использование для представления текстового материала, расположенного на одном листе, не более трех цветов (включая и оттенки);

• использование для обозначения стрелок или других дополнительных обозначений, расположенных в таблицах или в правилах, контрастных и насыщенных цветов, которые могут быть восприняты даже слабовидящими, имеющими нарушения функции цветоразличения;

• использование для выделения главного в текстовом материале только таких цветов, которые могут быть восприняты даже слабовидящими, имеющими нарушения функции цветоразличения.

Литература:

1. Никулина Г.В. и др. 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.

2. Никулина Г.В. Инклюзивное образование: формирование кадрового потенциала: Материалы конференции // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: европейский опыт — российские тенденции. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010, С. 45-49.

3. Никулина Г.В., Никулина И.Н. Интегрированное и инклюзивное обучение слепых и слабовидящих: взгляд изнутри: Материалы конференции // Проблемы подготовки специалистов в области реабилитации и образования инвалидов с использованием инновационных технологий. — СПб.:СПбГИПСР СПбПРЦ, 2010, С. 126-128.

4. Никулина Г.В. Общая характеристика условий организации включенного обучения слепых и слабовидящих в России: Материалы конференции: Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: европейский опыт — российские тенденции.— СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010, С.65-69.

5. Никулина Г.В. Требования к подготовке педагогов инклюзивного образования: Развитие профессиональной компетентности специалистов в области реабилитации и образования инвалидов. — СПб., 2012, С.20-31.

С.В. Ильюшин
Санкт-Петербург

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРОВЕРКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Получение качественного образования в школе является условием успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в окружающей среде.

Эффективность обучения слабослышащих младших школьников во многом зависит от уровня их речевого развития, сформированности коммуникативных умений. В процессе обучения эти умения необходимо целенаправ-

ленно формировать и развивать с учетом особенностей психофизического развития обучающихся.

Для получения объективной информации о состоянии и динамике формирования коммуникативных умений у слабослышащих школьников 2-5-х классов, а также для усовершенствования образовательного процесса и принятия необходимых управленческих решений, были использованы диагностические задания, разработанные на основе контрольно-измерительных материалов и тестовых заданий [1; 2; 3]. Данные КИМы, включающие диагностику коммуникативных умений у школьников, адаптированы нами с учетом особых образовательных потребностей слабослышащих младших школьников.

Суть адаптации тестовых материалов составили следующие параметры:

- отбор вариантов заданий, наглядного и речевого материала осуществлялся с учетом возрастных, слухоречевых возможностей обучающихся, а также с учетом требований программного материала начальных классов;

- формулировка заданий более доступна для понимания учащимися;

- уменьшение объема заданий каждого теста;

- проведение предварительной словарной работы;

- осуществление контроля за правильным произношением слов с целью исключения смысловых искажений при чтении текстов заданий;

- целенаправленное включение заданий, опосредованно влияющих на формирование основ здорового образа жизни, социально-бытовой адаптации слабослышащих младших школьников в окружающей среде;

- оказание различных видов помощи, существенно не влияющих на самостоятельность и результативность выполнения заданий учащимися.

Диагностика сформированности коммуникативных умений у слабослышащих учащихся 2-5-х классов проводилась в урочное и внеурочное время с использованием как индивидуальной, так и групповой форм обследования детей. Время обследования не превышало 40 минут.

Перед выполнением учениками тестирования проводился инструктаж. Учащимся, испытывающим затруднения, инструкция повторялась индивиду-

ально. Акцентировалось внимание школьников: на самостоятельность выполнения тестов; возможность возврата к пропущенному заданию после выполнения всех остальных заданий.

Результаты тестирования выводились с использованием «Схемы анализа результатов тестирования» и фиксировались в протоколах. В тесте указаны параметры проверяемых умений и способ подсчета результатов. Суммарный результат полученных учащимися баллов при исследовании коммуникативных умений выражался в процентном соотношении.

В ходе исследования проводился качественный и количественный анализ результатов диагностических заданий и продуктов речевой деятельности младших школьников. Изучение сформированности данных умений у слабослышащих младших школьников осуществлялось не только путем выполнения диагностических заданий, но и с помощью наблюдений за работой школьников на уроках, на занятиях во внеучебное время. Было посещено, запротоколировано и проанализировано 63 урока учителей и 30 занятий воспитателей и педагогов дополнительного образования.

Исследование сформированности ***коммуникативных умений*** у школьников 2-5-х классов опиралось на диагностический комплекс, который включал семь заданий: 1) выполнять коммуникативную задачу (уметь договариваться); 2) аргументировать свою точку зрения; 3) объяснять значение слова (выражения); 4) определять автора, тему произведения и действующих лиц текста; 5) пересказывать текст; 6) озаглавливать текст в соответствии с главной мыслью; 7) осознанно и произвольно строить речевое высказывание в письменной форме. Все задания, предложенные учащимся, составлены на основе прочитанных текстов.

Качественный анализ полученных ответов школьников 2-5-х классов позволил выделить особенности сформированности исследуемых умений.

Нами отмечены трудности в переводе слов из пассивного в активный словарь, наличие аграмматизмов, нарушение порядка слов в предложении, использование неполных предложений в речи, которые повлияли на среднеариф-

метические показатели, полученные учащимися 2-5-х классов, при выполнении заданий 1-3.

В ситуации общения друг с другом, при выполнении коммуникативной задачи, результативность учащихся составила: 2 класса – 13%; 3 класса – 25%; 4 класса – 43%; 5 класса – 47% (задание 1).

При объяснении своей точки зрения учащиеся 2-3-х классов набрали по 10% соответственно; 4 класса – 24%; 5 класса – 29% (задание 2). Приведем пример ответов учащихся 2 класса: а) «Кошки испугались, потому что *они увидели что-то страшное»*; б) «Кошки испугались, потому что *кошка испугались собака*».

Результаты выполнения задания 3 – объяснение значения выражения, выделенного из текста, – показали, что данное умение сформировано недостаточно. Этот факт подтверждается следующими показателями учащихся: 2 класс – 15%; 3 класс – 29%; 4 класс – 50%; 5 класс – 31%. Наиболее типичный ответ на вопрос «Как ты понимаешь слова автора: "... и Мишка поехал дальше"?» учеников 4-5-х классов: *«Мишка поехал до остановки»* (правильный ответ: «Мишка стал дальше перечислять, что он любит»). Из приведенного примера видно, что учащиеся сосредоточивают свое внимание и ориентируются на наличие одинаковых слов, содержащихся в вопросе и ответе, а не на смысловое содержание задания.

Выявлено, что для второклассников наиболее трудными заданиями были пересказ текста и озаглавливание его в соответствии с главной мыслью (задания 5,6). Никто из второклассников не смог пересказать и озаглавить прочитанный текст; соответственно они набрали 0%. Значительные трудности, отмеченные при пересказе текста учащимися 3-5-х классов, были связаны с ограниченностью словарного запаса, низкой способностью ориентироваться в грамматических связях слов в предложении, нарушением последовательности изложения событий, происходящих в тексте, искажением смыслового единства. Ученики 3-4 классов набрали по 29% соответственно; 5 класса – 25% (задание 5). В название текста учащиеся выносят действующих лиц или конкретизируют ка-

кое-то действие, событие (3-4 классы – по 50% соответственно; 5 класс – 56% (задание 6)).

Письменные ответы учащихся 2-5-х классов характеризуют: бедность активного словаря, неправильное употребление слов, недостатки грамматического строя речи такие, как незаконченность и неполнота мысли, неправильное построение предложения и ошибки в согласовании слов внутри предложения, пропуск слов, повторение одних и тех же слов в предложении, смысловое искажение. Примером может служить письменный ответ ученика 5 класса: «Дениска еще совсем маленький, а уже... *Я ещё больше Дениску люблю разных разностей!»*. Результативность выполнения седьмого задания учащимися 2-5-х классов составила: 2 класс – 25%; 3 класс – 29%; 4 класс – 43%; 5 класс – 38%.

Следует отметить, что определение автора, темы произведения и действующих лиц текста вызвало у учащихся 2-5-х классов наименьшие трудности (задание 4). Это объясняется тем, что в процессе учебной деятельности на уроках литературного чтения школьники учатся определять автора, формулировать кратко тему произведения и усваивают образцы речевых высказываний при ответах на вопросы: «Кто автор рассказа?», «О ком (о чем) рассказ?» (2 класс – 30%; 3 класс – 38%; 4 класс – 52%; 5 класс – 58%).

Сравнительный анализ коммуникативных умений учащихся 2-5-х классов показал следующие результаты: 2 класс – 14%; 3 класс – 29%; 4 класс – 41%; 5 класс -42%.

Анализ полученных данных позволяет констатировать незначительный рост количественных показателей сформированности коммуникативных умений учащихся 2-3-х классов от класса к классу. Однако результаты учеников 5 класса остались практически на одном уровне с результатами учащихся 4 класса, т.е. динамика формирования проверяемых умений у данной возрастной категории обучающихся отсутствует.

Проведенный анализ уроков и занятий показал, что обучающиеся ориентированы на упрощенную организацию речевой деятельности на уроке или занятии: ученики редко занимают активную позицию на уроке, принимают роль

«маленького учителя», или в этой роли выступают один-два сильных ученика, остальные учащиеся занимают пассивную, созерцательную позицию. Часто педагог предъявляет однообразные, слишком упрощенные инструкции к заданиям, недостаточно акцентируют внимание учащихся на необходимость использования вариативности лексики в речевых высказываниях, что замедляет развитие речемыслительной деятельности слабослышащих младших школьников.

Выделение минимального количества учебных часов на изучение предметных тем приводит к эффекту «одномоментного», «урочного» прохождения учебного материала, который не позволяет всему составу учеников класса прочно усваивать полученные на данном уроке знания и умения и переносить их в новую учебную или жизненную ситуацию.

Таким образом, на основе анализа результатов выполнения диагностических заданий для проверки сформированности коммуникативных умений у школьников 2-5-х классов, анализа протоколов просмотренных уроков и занятий во внеурочное время можно сделать вывод, что в образовательном процессе школы на начальной ступени обучения недостаточно уделяется внимание видам работы, заданиям, а также организации занятий во внеурочное время, которые активизируют интерес обучающихся к речевой деятельности и способствуют формированию данных умений у слабослышащих младших школьников. В рамках дополнительного образования необходимо продумать целесообразность выделения часов на кружок, не связанный с формированием умений пользоваться устной речью слабослышащими младшими школьниками.

Следовательно, проблема формирования коммуникативных умений слабослышащих младших школьников, создания речевой среды в образовательном учреждении II вида остается, по-прежнему, актуальной.

Литература:

1. Бунеев Р.Н. и др. Контрольно-измерительные материалы. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. 3-4 кл. – М.: Баласс, 2013.

2. Бунеева Е.В. и др. Контрольно-измерительные материалы. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. Проверочные работы. 2 класс. – М.: Баласс, 2013.
3. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч.1 / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.

Н.Е. Граш
Санкт-Петербург

РАБОТА С ВВОДНОЙ СТАТЬЕЙ УЧЕБНИКА «ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ. 6 КЛАСС»

Учебник «Чтение и развитие речи. 6 класс» является завершающим в линии учебников по данной дисциплине в 1 – 6 классах школ для глухих детей, вышедших в издательстве «ВЛАДОС».

Учебник «Чтение и развитие речи. 6 класс», как и другие учебники этой линии, предлагает учителям комплексную реализацию единства общедидактических, специальных и специфических педагогических принципов в процессе изучения художественных произведений русской классической литературы.

Содержание учебника составляют крупные художественные произведения русских писателей второй половины XIX и первой половины XX веков, которые определены государственным образовательным стандартом для изучения в 6 классе.

Серьёзную проблему мы видим в том, что программа по чтению и развитию речи, а в дальнейшем, литературному чтению и литературе в школах для глухих детей содержит ограниченный перечень художественных произведений, подлежащих изучению в классе. Часто эти произведения включены в программу указанных предметов по принципу наибольшей доступности ученикам со слуховой дисфункцией, хотя не являются при этом центральными в художественном наследии писателей.

Поэтому, начиная работу с новым произведением и знакомя класс с жизнью и творчеством конкретного автора, перед учителем стоит сложная задача – сформировать у шестиклассников представление о богатейшем литературном наследии этого мастера; рассказать о его роли в решении сложнейших социальных и нравственных проблем современного ему общества; научить ценить вклад художника слова в развитие мирового культурного пространства.

Все художественные произведения, изучаемые в 6 классе, рассказывают о жизни и событиях прошедших веков, а значит, значительно отдалены от интересов, представлений, впечатлений и переживаний современного глухого читателя-школьника. К сожалению, неслышащие шестиклассники продолжают читать книги «наивно реалистически», часто отождествляя действующих лиц с реальными людьми, а описываемые в произведении события, воспринимаются учениками объективно произошедшими.

Такая трактовка художественного текста ребенком возможна как первичный элемент формирующегося читательского восприятия, но недопустима как единственный его элемент. Цель учителя заключается в том, чтобы объяснить глухому читателю, что в содержании литературного произведения является историческим прошлым, а что – характерной чертой современности.

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, особую значимость на всех трех этапах работы с художественным текстом приобретают исторический и социально - бытовой комментарии, поскольку в каждом из них отражена определённая, удалённая и неизвестная неслышащему читателю историческая эпоха. Шестиклассники с глубокой слуховой патологией плохо ориентируются в событиях прошлого, не понимают глубоких социальных причин и исторических закономерностей тех или иных явлений, поэтому им не понятны многие чувства и взаимоотношения литературных героев, мотивы их поведения и поступков. Кроме того, без должной осведомлённости в историческом материале, который положен в основу литературного произведения, ребёнок не может понять мировоззренческую концепцию автора, оценить общественную и нравственную значимость произведения.

Использование исторического и социально-бытового комментариев позволит учителю решать конкретные задачи каждого этапа работы над произведением. А они, в свою очередь, помогут реализовать главную цель исследования художественного текста на уроке – создание грамотной читательской интерпретации произведения, корректирование субъективных представлений читателей-шестиклассников объективным смыслом рассказа или повести и, в конечном счёте, формирование у учащихся объективности оценок читательского анализа.

На этапе первичного целостного синтеза текста умелый подбор учителем материалов комментаторского порядка поможет подготовить шестиклассников к адекватному эмоционально-эстетическому восприятию произведения в его многогранной целостности, обеспечит достоверность его понимания, пробудит интерес учащихся к чтению, создаст благоприятную эмоциональную атмосферу. Иными словами, он обеспечит базу для дальнейшего продуктивного анализа литературного текста. На этом этапе работы мы предлагаем использовать различные виды совместной учебно-исследовательской деятельности:

- реальные и виртуальные экскурсии по местам жизни и творчества писателя;
- реальные и виртуальные посещения мест, непосредственно связанные с развитием сюжетных линий произведения;
- разноплановая работа с иллюстративным материалом;
- использование современных компьютерных технологий.

Но главной, на наш взгляд, на первом этапе остаётся работа над биографией писателя, которая помогает шестикласснику лучше понять изучаемую эпоху и представить личность человека, создавшего то или иное литературное полотно.

В связи с этим особое внимание учителей мы обращаем на аналитико-синтетическую работу в классе с вводными статьями. В них обязательно прослеживается связь доступного для шестиклассников биографического материала с изучаемым произведением, которое часто бывает непосредственно связано

с биографией писателя или отдельными фактами его жизни, в частности: рассказ «Муму» И.С. Тургенева, повесть «Кавказский пленник» Л.Н. Толстого, рассказ «Белый пудель» А.И. Куприна, рассказ «Уроки французского» В.Г. Распутина.

Учительский комментарий о времени, жизни и творчестве мастера должен быть эмоциональным и наглядным, а излагаемые факты обязаны быть достоверными и научно-обоснованными. Тогда они помогут шестиклассникам относительно беспроблемно познакомиться с новой бытовой и социально-политической лексикой, раскрывающей и помогающей понять ученикам сведения о далёкой эпохе и способствующей более глубокому осмыслению художественного произведения.

Без ясного понимания причин обращения того или иного писателя к определённой теме, без знания его мировоззренческой позиции, его симпатий и антипатий, глухие школьники не в состоянии оценить авторский художественный замысел. Поэтому вводные статьи в учебниках всей линии написаны таким образом, чтобы у учащихся от класса к классу происходило постепенное накопление и систематизация биографических сведений о писателях, формировались представления о личностях этих выдающихся людей, их художественных манерах письма, идейно-тематической направленности творчества и роли в литературно-общественном развитии страны.

На аналитическом этапе работы с текстом, мы рекомендуем учителям активно использовать в речевой практике шестиклассников авторские выразительные художественные средства и литературоведческую терминологию. Они помогут неслышащим читателям осмыслить главные сюжетные линии, центральные картины и эпизоды произведений; характеры героев и их внутренний мир; научат видеть за мотивами поступков персонажей личность самого автора, его чувства, мысли и отношение к изображаемому.

Не зная философских, эстетических, этических взглядов мастера и эпохи, в которой он жил и творил, ученик не может самостоятельно рассуждать о произведении, как о целостной системе образов, и его идейном содержании.

Поэтому на этапе вторичного целостного синтеза актуальность обоих видов комментариев особенно возрастает. С их помощью мы рекомендуем учителям проводить работу над обобщающими вопросами, решать задачи проблемного характера, уточнять и обосновывать идейно-художественное и идейно-тематическое своеобразия произведений. Такая многоплановая работа помогает развивать продуктивную читательскую деятельность шестиклассников, их творческие возможности и способности, позволяющие неслышащим читателям самостоятельно формировать свои читательские вкусы и читательские приоритеты.

Мы хотим подчеркнуть, что в 6-м классе заканчиваются не только предмет «Чтение и развитие речи», но специально разработанные по этой дисциплине учебники для глухих учащихся. С 7-го класса ребята начинают работать по неадаптированным учебникам для школ общего назначения, а это значит, что они должны быть готовы вслед за учителем любое произведение классической художественной литературы рассматривать только в контексте времени и авторской художественной концепции. Уместное и дозированное использование учителем исторического и социально-бытового комментариев поможет школьникам предотвратить их главную ошибку при осмыслении произведений классической художественной литературы – их вульгарно-примитивную трактовку и станет важным условием создания тактичной читательской интерпретации художественного текста и умения современного подрастающего читателя обращаться с творческим наследием классиков.

Т.А. Круглова
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ФОРМ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Дети с нарушением зрения часто находятся в ситуациях, когда им приходится анализировать жизненные (учебные) ситуации на основании отдельных элементов, доступных их восприятию. Воссоздание и оценка ситуаций чаще всего осуществляется на основе анализа и синтеза отдельных их признаков, путем осмысления и включения в систему имеющихся знаний и представлений созданную в процессе жизни и обучения.

В тифлопедагогических исследованиях (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева) установлено, что мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира.

Понимание компенсации зрительной недостаточности как образования «гибких динамических систем взаимодействия различных психических структур» (Л.И. Солнцева) имеет выход в практику обучения и воспитания детей с нарушением зрения. Это может выражаться как в создании комплекса специальных коррекционных занятий, обеспечивающих компенсацию нарушенных зрительных функций так и вторичных отклонений. Анализ речи слабовидящих учащихся (Крылова Н.А., Ермолович З.Г., Костючек Н.С., Моргайлик Л.И., Феоктистова В.А., Свиридюк Т.П., Чигринова И.П.) выявил их отставание от нормально видящих во всех видах деятельности, необходимых для овладения родным языком. Кроме того у слабовидящих школьников отмечается слабое понимание поговорок, пословиц, метафор, что связывается (по данным Крыловой Н.А., Чигриновой И.П.) с трудностями оперирования образами представлений в умственном плане. Привязанность образа к однозначному конкретному предмету мешает их подвижности и пониманию нестандартных ситуаций. Нарушенное зрение затрудняет процесс формирования образа восприятия, что

неблагоприятно сказывается на речи и общении слабовидящих детей и здесь следует еще раз подчеркнуть необходимость целенаправленного, управляемого тифлопедагогом процесса формирования умений и навыков речевой деятельности, которая неразрывно связана с мышлением.

Наше исследование было направлено на изучение влияния целенаправленной работы с малыми литературными формами, включенными в первую учебную книгу первоклассников, на развитие мыслительной деятельности учащихся со зрительной деривацией. При этом мы считали, что эта работа в свою очередь, отражается на всех сторонах развития личности ученика и, в частности, на его речевом развитии.

Целью эксперимента было установить, в какой степени работа над загадками, проводимая в экспериментальной и контрольной группах слабовидящих детей разными методами, способствует развитию мышления и речи первоклассников с нарушенным зрением. Для сравнения в эксперименте участвовала группа нормально видящих семилетних детей.

В обеих группах работа с загадками проводилась систематически, но поразному. В контрольной группе загадка рассматривалась, в основном, как прием, повышающий интерес учащихся к работе, позволяющий разнообразить виды заданий на занятии. Специальной задачи развития мышления и речи учащихся этой группы путем решения загадок не ставилось. В экспериментальной группе слабовидящих цель использования загадок для развития мышления и речи учащихся была основной, а задачи разнообразия заданий и повышения интереса учащихся были подчинены ей.

Для осуществления поставленной задачи в обеих группах было взято равное количество одинаковых загадок , работа над которыми, имела место как на уроках, так и на коррекционных занятиях, кроме того загадки часто связывались с детскими целенаправленными наблюдениями явлений окружающего мира.

Методика работы над загадками различалась тем, что в каждой группе предполагалась опора на разные виды памяти: на механическую память (про-

стое воспроизведение текста загадки и отгадки) или на логическую память (подтверждение отгадки, обоснованием её правильности); на элементы логической классификации загадок и обобщение их признаков или её отсутствие; раскрытие переносного значения слов и выражений, выделение существенных признаков предмета для осознания смысла загадки или отсутствие такой работы, а также наличием или отсутствием творческих заданий в работе с загадками.

Для проверки эффективности экспериментального обучения необходимо было установить, насколько хорошо учащиеся экспериментальной и контрольной групп справляются с различными заданиями, как требующими только участия памяти, так и требующими самостоятельности мышления. Каждому испытуемому в индивидуальном порядке было предложено выполнить устно задания (ответы испытуемых фиксировались экспериментатором):

1. Внимательно выслушать загадку и отгадать её.
2. Объяснить как догадался.
3. Вспомнить, не знает ли других загадок с такой же отгадкой.
4. Если вспомнил еще загадку на эту тему, подумать, есть ли что-либо общее у этих загадок с одинаковыми загадками.
5. Попробовать придумать самому загадку (на ту же тему или на любую тему по выбору испытуемого).

Каждое задание преследовало определенную цель. Успешное выполнение *первого задания* свидетельствовало о том, что испытуемый усвоил принцип построения загадки и умеет правильно её воспроизвести и дать в сохранившийся в памяти ответ. *Задание второе* было направлено на выявление степени осознанности и обоснованности отгадки. Испытуемый должен был проделать сложные мыслительные операции, а именно: анализ, синтез, сравнение; найти обобщение в образе и обобщение в слове, для этого осуществить абстракции и другие формы установления новых связей. Чтобы объяснить загадку испытуемый должен сознательно выделить отдельные , наиболее характерные признаки какого-то образа, предмета и доминирующие слова. Такое задание пред-

ставляет трудность в плане осознания хода мыслительных операций и в плане языкового оформления собственного объяснения. *Третье задание* требовало умения самостоятельно найти сходную загадку про тот же предмет. *Четвертое задание* было направлено на выяснение степени осознанности и обоснованности ответов испытуемых при соотнесении ими текста разных загадок с одинаковыми отгадками. *Пятое задание* направлено на выяснение практической направленности, на усвоение метода составления и отгадывания загадок.

В результате подробного анализа по каждому из видов заданий выявлено, что испытуемые контрольной группы смогли отгадать все предложенные загадки как знакомые, что говорит о их хорошей памяти. Испытуемые экспериментальной группы хуже справились с первым заданием (один испытуемый не смог отгадать загадку о часах). Однако второе задание - объяснить загадку – оказалось трудным для испытуемых контрольной группы. Только 33 % испытуемых с нарушением зрения и 40% с нормальным зрением дали правильное объяснение , остальные испытуемые контрольной группы как с нарушенным и, так и с нормальным зрением дали неточный ответ , указывая на несущественные признаки вместо главных, затрудняясь объяснить свой ответ. В экспериментальной группе все испытуемые, отгадавшие загадку сумели совершенно правильно её объяснить и раскрыть переносное значение слов. Испытуемый не отгадавший загадку («Они идут и день и ночь, но ни на шаг из дома прочь») не мог и объяснить её, но когда этому испытуемому сказали ответ загадки (часы) и предложили выполнить второе задание , он с заданием справился очень хорошо, но мы не хотели нарушать «чистоты» эксперимента и не включили этот правильный ответ в общий результат. Третье задание - вспомнить аналогичную загадку тоже оказалось трудным для испытуемых (нормально видящих и с нарушенным зрением) контрольной группы, в экспериментальной группе 70% испытуемых справились с заданием, 28% - допустили незначительные неточности в воспроизведении текстов загадок и только один испытуемый не сумел подобрать аналогичную загадку. Четвертое задание, требовавшее значительной аналитико-синтетической работы, умения сравнивать, различать, обобщать

оказалось непосильным для всех категорий испытуемых контрольной группы тогда как только один испытуемый экспериментальной группы затруднился в выполнении задания и справился только с помощью экспериментатора. Пятое задание – придумать свои загадки – оказалось также трудным для испытуемых контрольной группы как с нарушенным так и с нормальным зрением. Отдельные испытуемые делали попытки и только с помощью экспериментатора. Испытуемые экспериментальной группы свободно придумывали загадки. Приводим некоторые из них: «Серый пушистик ловит мышек», «Пишет мелом на доске, всех детей писать, считать учит», «Желтый душистый, кислый, много витаминов в нём, а называется…», «Мы летнее платье, только зеленое, а осенью желтое, красное и даже бордовое».

Мы исключили возможность воспроизведения испытуемыми тех объяснений, которые давались на уроке, т.к. все загадки в обеих группах изучались без их объяснения, следовательно успех испытуемых экспериментальной группы мог быть достигнут только переносом метода отгадывания других загадок, что само по себе уже является доказательством овладения испытуемыми экспериментальной группы подобным методом, а следовательно указывает на более высокую ступень развития мыслительных процессов и свободы речевого выражения у всех испытуемых экспериментальной группы. Однако, для того, чтобы ответить на основной вопрос о мере влияния работы над загадками на общее умственное развитие младших школьников, следовало ответить на вопрос о том, переносится ли усвоенный учениками со зрительной депривацией метод умственных действий на другие виды работ. В течение следующих месяцев мы проверяли на уроках чтения и русского языка, как отразилось овладение способом работы над загадкой на выполнение других видов аналогичных заданий, а в частности, насколько сознательно дети воспринимают значение пословиц и других образных литературных выражений, как понимают переносные значения слов.

После завершения специальной работы над образными выражениями, пословицами и поговорками, нами была проведена индивидуальная проверка экспериментальной и контрольной групп испытуемых.

Анализ ответов испытуемых показал, что они отражают разную степень правильности, глубины точности понимания образных выражений, большую или меньшую степень овладения испытуемыми методом умственных действий. Так одни испытуемые способны сразу обобщить смысл выражения, другие находятся на уровне констатации конкретного факта, третьи отходят от факта и дают обобщенные суждения, примером может служить суждение «Дорожка – путь вперед, к знаниям» по поводу выражения «Знайка дорожкой бежит, а Незнайка на печи лежит».

Преимущество испытуемых экспериментальной группы проявилось и в речевой деятельности. Испытуемые этой группы показали умение выбирать основное содержание предложенного материала и устанавливать правильные словесные связи. Количество испытуемых в экспериментальной группе, проявивших доказательность речи в 9 раз больше, чем в контрольной группе испытуемых, с нарушенным зрением и в 3 раза больше, чем в контрольной группе с нормальным зрением. Характер ответов испытуемых экспериментальной группы показывает, что у большинства испытуемых выработался метод умственных действий, что они умеют перенести приемы работы над загадкой на объяснение пословиц и образных выражений. Испытуемые экспериментальной группы показали, что они примерно в 2-6 раз лучше понимают и объясняют переносное значение слов, чем испытуемые контрольной группы как с нормальным, так и с нарушенным зрением.

Таким образом, обучение испытуемых экспериментальной группы методам анализа и синтеза, проведенное на материале загадок дает заметное улучшение метода действия и других сходных видах заданий. Опора на чувственный опыт, обучение приемам наблюдения, сравнения, обобщения делают знания детей о жизни более глубокими и прочными, а форму их языкового выражения – более свободной и, вместе с тем, логичной.

С.В. Чайка
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Людей неинтересных в мире нет,
Их судьбы – как истории планет.
У каждой всё особое, своё,
И нет планет, похожих на неё.
Е. Евтушенко

Модернизация современной школы предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определённой суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Уроки литературы открывают огромные возможности для развития креативных способностей обучающихся.

Ни для кого не секрет, что сегодняшние школьники не любят читать. И перед каждым педагогом стоит главная задача – как сделать свой урок интересным, увлекательным и полезным для детей.

Работа по развитию творческих способностей, направленная на раскрытие личности ребёнка, указывает на проблемы, с которыми сталкиваются в настоящее время и ученики, и учителя на уроках русского языка и литературы, это: совершенствование устной и письменной речи учащихся; повышение качества чтения, уровня восприятия и глубины проникновения в художественный текст; написание сочинений различных видов и жанров.

Главная задача учителя – раскрыть творческие способности в каждом ученике, что требует приложить немало усилий, так как литература – это даже не предмет, это разговор о жизни… Насколько эффективен будет это разговор, этот диалог писателя с учителем и учеником, зависит во многом от мастерства преподавателя, от его желания и умения творить, выдумывать, пробовать.

Приведу примеры заданий по развитию творческих способностей учащихся на уроках литературы, используемые в практике своей работы.

1.Проблемные вопросы.

Эффективным средством к началу урока, активизирующим внимание детей, является прочтение изречений великих мыслителей, строк стихотворений известных поэтов, народных пословиц, выступающих в роли эпиграфов к темам, что позволяет перейти к знакомству с текстом уже заинтересовавшись: что же произойдёт в произведении? Как оно созвучно с предложенным эпиграфом? Фрагмент урока:

Речь учителя	Речь учащихся
- Ребята, перед тем, как мы начнём читать роман А.С.Пушкина «Дубровский», хочу процитировать слова Л.Н.Толстого: «Слово – дело великое. Великое потому, что словом можно соединить людей, словом можно и разъединить их, словом можно служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти. Берегитесь такого слова, которое разъединяет людей».	
Согласны ли вы с этим высказыванием? Почему?	- Я согласна с высказыванием Л.Н.Толстого, потому что словом действительно можно обидеть человека и словом можно поддержать его. - Я разделяю точку зрения автора этих строк.
- Приведите примеры того, как можно словом соединить людей? Как слово разъединяет?	- Есть такая пословица: «Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь». Необдуманные слова причиняют людям боль и разрушают их отношения.

- Прежде чем что - то сказать, нужно подумать: не обидят ли твои слова человека, к чему может привести эта обида. К сожалению, таких примеров в жизни много. Роман А.С.Пушкина "Дубровский" - наглядный тому пример. Это замечательное произведение познакомит вас со временем крепостничества, с бытом русского барства, а главное, станет поучительным для всех. В чём урок этого произведения? Узнаем, прочитав роман.	

2. Творческое чтение.

На уроке учитель стимулирует, организует творческое чтение текста классом. Первое знакомство с произведением, обогащение словаря, сведения, которые создают благоприятный фон для полноценного восприятия являются очень важными. Творческое чтение предполагает, что в каждом отдельном случае в зависимости от того, каково восприятие учащимися текста, будут построены последующие уроки.

3. Отражение наблюдений в рисунках, иллюстрациях.

Учащиеся любят делать иллюстрации к произведениям. Рисунки развивают воображение, фантазию, способность применять знания в иной плоскости. Мир в рисунках ребят ярок и контрастен.

4. Выразительное чтение, инсценировки.

Художественная литература – универсальный вид искусства, который создаёт благоприятные условия для развития актёрских, художественных, поэти-

ческих способностей неслышащих школьников. Программный материал позволяет учителю на уроках использовать инсценировку, ролевое чтение, иллюстрирование эпизодов, что способствует не только развитию творческих способностей, но и художественно-эстетического вкуса, учит учеников культуре сценического поведения, а также обеспечивает самостоятельное вхождение подростков в мир искусства.

5. Проектно-исследовательсткая деятельность.

Проектно – исследовательская деятельность стимулирует интерес к предмету, развивает потребность в самообразовании школьников, формирует умения учебного сотрудничества, поддерживает склонность ученика к творческому восприятию учебного процесса. Создание презентаций к урокам открывает огромные возможности для творчества учеников и учителя. Учащиеся с интересом работают с игровыми программами по орфографии и пунктуации, выполняют различные тесты, самостоятельно создают презентации по биографиям писателей, по изученным произведениям. Проектное обучение предусматривает поиск новых условий и способов добиться реального практического результата.

6. Написание сообщений, рефератов, докладов.

Подготовка рефератов, докладов, сообщений развивает у школьников творческое мышление и умение применять знания, полученные на уроках и добытые самостоятельно, трактовать собственное восприятие, лучше понимать содержание литературного произведения. Как показывает практика, самостоятельно добытое знание усваивается детьми прочнее.

7. Технология развития критического мышления (ТРКМ).

Приемы данной технологии позволяют:развивать речь учащихся (умение вести беседу, вступать в дискуссию, отстаивать свою точку зрения); работать с большим объёмом информации; анализировать текст; формировать собственную позицию; развивать навыки работы с источниками и справочниками.

Так, при изучении повести М.Е.Салтыкова-Щедрина «Как один мужик двух генералов прокормил», ученики составляют *«Кластер»,* который характе-

ризует генералов как беспомощных, глупых и высокомерных людей. Прочитав повесть Н.В.Гоголя «Тарас Бульба», школьники, разделившись на две группы, составляют сравнительную характеристику Остапа и Андрия, используя приём *«Групповая дискуссия»*. Познакомиться с жизнью и творчеством М.Ю.Лермонтова помогает эффективный приём ТРКМ *«Бортовой журнал»* - способ визуализации материала. Проанализировав библиографические сведения поэта, ученики дома отвечают на вопросы, а на следующем уроке они заполнят таблицу:

Что мне известно по данному вопросу.	Что нового я узнал(а).

8. Внеурочная деятельность по предмету.

В развитии творческих способностей огромную роль играет внеклассная работа по литературе. Это оформление и выпуск стенгазет, подготовка и проведение литературных праздников, тематических бесед, конкурсов чтецов, и т.д. Такая работа помогает раскрыть максимально творческий потенциал обучающегося, стать более успешным в учёбе, сделать мир ярче вокруг себя.

Результатом использования таких видов и приёмов является высокий уровень речевой мотивированности детей. Они с удовольствием используют различные языковые средства в собственной речи. Критериями развития творческих способностей неслышащих учащихся являются: чувство новизны, направленность на творчество, критичность, стремление к реализации своих способностей и возможностей.

В.Ф.Шаталов писал: «Как сделать, чтобы годы учения… стали для каждого моего ученика точкой опоры на всю последующую жизнь». Сегодня школа становится главной «точкой опоры» для человека. Учитель даёт ученикам не только знания, но и развивает в них творческие способности, пробуждает «чувства добрые», прививает глубокую любовь к родному языку. Все это поможет формированию человека с активной жизненной позицией, который, встав взрослым, обязательно найти свое место в жизни.

Н.В. Горбунова
Санкт-Петербург

КОМПЬЮТЕР В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА

У детей с нарушенным слухом без специального обучения наблюдаются недоразвитие или полное отсутствие речи, трудности в овладении интонационной выразительностью речи (В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, Ф.Ф. Рау). Интонация является одной из важнейших характеристик устной речи (Е.А. Брызгунова, Л.Р. Зиндер, И.Г. Торсуева, Н.В. Черемисина). Интонация служит средством оформления слов и их сочетаний в предложении, эмоционально-экспрессивных оттенков высказываний, средством выражения коммуникативного смысла высказывания, характеристики устной речи говорящего и т.д.

Сурдопедагогические исследования доказали возможность формирования интонационно-выразительной устной речи у детей с недостатками слуха в условиях специального педагогического процесса на основе интенсивного развития и использования их слухового восприятия с помощью звукоусиливающей аппаратуры.

Формирование у детей с нарушенным слухом внятной, естественной и интонированной речи дает возможность активизации коммуникативного процесса, что является одним из важнейших условий успешной интеграции неслышащих в общество.

Чем раньше потерял ребенок слух и чем он хуже, тем меньше возможностей для восприятия устной речи окружающих. Отсюда возрастает роль сохранных анализаторов, которые дают возможность расширить границы восприятия людьми с недостатками слуха фонетических элементов устной речи как собственной, так и чужой.

Применение компьютерных технологий позволяют сурдопедагогу расширить средства представления образов, вести разнообразные типы игровых приемов. В связи с этим, компьютерные технологии становятся неотъемлемой частью учебного процесса детей с недостатками слуха. Использование компью-

тера позволяет проводить целенаправленную работу над произношением и развитием слухового восприятия. Специальные разработанные компьютерные программы могут быть эффективными как в работе по формированию устной речи, так и в работе по ее коррекции.

На сегодняшний день в процессе компьютерного обучения лиц с недостатками слуха применяются обучающие системы по формированию и развитию устной речи. Специалистами созданы специализированные программы обучающих комплексов постановки устной речи, которые могут реализовываться на базе современных персональных компьютеров. Обучающие компьютерные программы, используемые в учебном процессе, построены по принципу обратной связи. Это позволяет ребенку самостоятельно ориентироваться и оценивать правильность выполнения задания. Зрительный образ является важным элементом контура обратной связи с ребенком.

Что касается обучающих компьютерных программ для работы над произношением, то в них используется автоматическое распознавание качества произношения ребенком речевого материала, отображающейся в виде игровой ситуации (зрительной обратной связи с ребенком). Важно предоставить ребенку в простой и наглядной форме оценку правильности выполнения им речевых упражнений и стимулирования его действий.

Компьютерная программа «Видимая речь» была создана специалистами компании IBM (США) в 1989 году. В 1993 году, 1998 году вышли новые доработанные версии программы «Видимая речь». Комплекс предназначен для широкого круга лиц, имеющих трудности в формировании произносительных умений и навыков. Слабослышащие дети в процессе работы с программой могут использовать слуховой контроль, если это позволяет их состояние слуховой функции (в комплекс входит динамик – громкоговоритель). Глухие, в основном, опираются на визуальный контроль.

Программа «Видимая речь» позволяет обеспечить дифференцированный подход в работе по формированию и развитию фонетической стороны устной речи, т. к. технические характеристики программы предусматривают возмож-

ность выбора: уровень чувствительности микрофона (картинка на экране двигается только при заданной силе голоса); уровень 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); уровень частотного диапазона (можно установит любые параметры частотного диапазона, которые подходят конкретному ребенку); скорости движения объекта на экране (сурдопедагог задает для каждого ученика конкретно); уровень требовательности при распознавании компьютером речевого материала («принятие» компьютером любое произношение ребенка); выбор самим ребенком уровня сложности заданий (под опосредованным контролем со стороны сурдопедагога, ребенок может «самостоятельно составить» для себя упражнение). Таким образом, с помощью простых технических приемов в программе можно изменить характер заданий, уровень трудности с учетом произносительных возможностей каждого конкретного ребенка.

Этот комплекс позволяет производить анализ звуковой информации и преобразовывать ее в различные графические изображения, движущиеся на экране компьютера. С помощью комплекса можно работать над такими фонетическими элементами устной речи, как: голос, речевое дыхание, фонема, словесное ударение, интонация.

Работа комплекса «Видимая речь» базируется на мультипликации. На экране возникают цветные картинки, которые «оживают» тогда, когда ребенок произносит в микрофон определенный речевой материал. Движение на экране связано с тем, как говорит ребенок. Это позволяет ребенку увидеть ошибку, исправить ее, искать приемы самоконтроля.

Для интонационной стороны речи очень важно, как и насколько человек может владеть и управлять своим голосом. Комплекс «Видимая речь» позволяет «увидеть» высоту своего голоса при произнесении речевого материала. Особенно это важно при произнесении фраз т.к. именно фраза несет на себе смысловое значении. Программа дает наглядное представление ребенку, чем отли-

чаются вопросительное, повествовательное, восклицательное предложения, «увидеть» логическое ударение.

Упражнения в комплексе рассчитаны на любой уровень владения интонационной стороной устной речи, а именно задания отличаются и по сложности и по стратегии. Очень ценным является то, что ребенок постоянно видит свой результат и может скорректировать свою работу для достижения более высокого уровня.

Комплекс «Видимая речь» включает в себе целый блок для фиксирования результатов работы по произношению сурдопедагогом. Педагог может наблюдать продвижение ребенка в усвоении навыков внятного произношения, анализировать трудности, которые испытывает ребенок, находить новые пути коррекции произносительной стороны устной речи. Для этого в комплексе предусмотрены графики, спектограммы, которые представляют собой различные аспекты звучащей речи: слитность, высота, сила голоса.

Для более наглядного восприятия в программе используются различные конфигурации изображения, цвет. Можно записывать образец звучащей речи. Ребенок при воспроизведении речевого материала сравнивает свой вариант с вариантом учителя с помощью наложения слов, фраз друг на друга или на двух отдельных графиках, расположенных на экране один под другим. Большим плюсом комплекса является еще и то, что можно напечатать и сохранить тот речевой материал, который необходим сурдопедагогу вместе с записью его произнесения. Сохраненный в памяти речевой материал, позволяет родителям и специалистам объективно оценить продвижение ребенка в области формирования и коррекции интонационной стороны устной речи.

Таким образом, «Видимая речь» продолжает оставаться одним из удобных учебных комплексов в работе над произношением, как для педагога, так и для ребенка. Программа помогает ребенку с недостатками слуха в интересной и доступной форме совершенствовать устную речь и сделать этот трудоемкий процесс более привлекательным.

С.Ю. Кондратьева
Санкт-Петербург

КОРРЕКЦИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Трудности в овладении математикой на начальном уровне обучения в школе наблюдаются как у детей с сохранным психическим развитием, так и у детей с различными видами нарушений развития. Понятия «акалькулия» и «дискалькулия» являются определениями нарушений счетных операций. По имеющимся на сегодняшний день оценкам дискалькулией страдают примерно 5-8% детей (Рональд Д. Дейвис). Умение считать - это фундаментальный навык, без которого невозможно в полной мере получать образование, и в дальнейшем - овладевать профессией. Неспособность правильно производить расчеты может серьезно осложнить жизнь человека и препятствовать его карьере.

Анализ мирового опыта позволяет выделить важнейшие тенденции – понимание необходимости математического образования для всех школьников, стремление включить общеобразовательные курсы математики в учебные планы на всех ступенях обучения и глубокая дифференциация математической подготовки.

Исследованиями многих ученых доказано, что счетная деятельность имеет сложную психофизиологическую и психологическую структуру, обеспечивающуюся совместной работой различных анализаторных систем: оптической, пространственной, сомато-пространственной, речедвигательной и др. (Р. Беккер, И.Т. Власенко, А. Гермаковска, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Р. Райчев, Е.Ф. Соботович, О.Н. Усанова и др.). Формирование и развитие функций счета тесно связано с речью, которая, включаясь в его структуру, выступает, с одной стороны, как средство выражения этой сложной системы знания, а с другой - как организатор деятельности счета.

Среди детей младшего школьного возраста наиболее распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи (ОНР). Специфиче-

ские особенности развития когнитивной и речевой сферы у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обусловливают специфику формирования у них математических представлений и понятий (Л.Б. Баряева, Е.А. Екжанова, А. Гермаковска, Р.И. Лалаева и др.). Известно, что усвоение системы математических представлений оказывает качественное влияние на весь ход психического развития детей (А.М. Леушина, Т.Д. Рихтерман). В связи с этим процесс обучения математике, профилактики и коррекции дискалькулии представляет значительный научный интерес в аспекте взаимодействия речи и других функций, требующих слаженной работы комплекса речевых, интеллектуальных и сенсорно-перцептивных функций.

Среди нарушений в овладении математическими понятиями выделяют ***дискалькулии*** – это частичные нарушения счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны – процессов приема и переработки сенсомоторной информации и, с другой – «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики. При дискалькулии наблюдается нарушение всей математической деятельности, которое проявляется в трудностях при овладении математическим словарем, счетных операций, восприятии текста задачи, чтения и записи математических выражений и т.д.

Традиционный подход к работе с детьми, страдающими дискалькулией – это проведение дополнительных занятий, во время которых педагог пытается разъяснить ребенку конкретные факты и правила, себя не оправдывает. Исследователи полагают, что учащимся с дискалькулией нужно предлагать специальный построенный курс, который не просто дублирует стандартный набор знаний, а имеет принципиально иное построение с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Для учащихся необходимо *создать специальные педагогические условия:*

- *осуществление педагогической диагностики* трудностей в усвоении математики. Выявить пробелы в знаниях и основных трудностей усвоения математи-

ческого материала, причин их вызывающих, определение путей их преодоления. По результатам обследования для каждого ребенка разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, в котором отражены: схема коррекции с привлечением необходимых специалистов, система дополнительного психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях самостоятельной деятельности, спорта, искусства и т.д.;

- *формирование культуры познания математики* для успешного усвоения математических знаний, умений и навыков. Известно, что успех овладения математическими знаниями, учащимися во многом зависит от интереса, который проявляют они к математике. С этой целью важно вызвать у детей желание считать предметы окружающей действительности, находить те явления, которые можно было бы количественно выделить, показать необходимость математических знаний, умений и навыков в обыденной жизни и т.д. В современных условиях сформулирован ряд положений, в которых отмечается, что у школьников необходимо формировать учебные мотивы, определенное отношение к знаниям, благодаря чему они приобретают для детей личностный смысл;

- *изменение последовательности учебного материала* с тем, чтобы вынести существенные связи и зависимости на поверхность и тем самым обеспечить восприятие учебной информации (Ю.А. Афанасьева). При обучении математике детей с предрасположенностью к дискалькулии необходимо применять поэтапную схему формирования навыка вычислительных операций на благоприятном эмоциональном фоне с акцентом на социальную значимость полученных знаний и умений;

- *представление информации в наглядно-образной форме при речевом сопровождении* и т.д.;

- *учет индивидуальных особенностей учащихся с ТНР*. Ежедневно работая со всей группой детей, тем не менее, мы должны знать, на какие психологические или личностные качества каждого ребенка необходимо сделать ставку при выполнении того или иного задания. Учет индивидуальных возможностей каждого ученика позволит обеспечить его знаниями на доступном уровне и сохранить

при этом психо-эмоциональное и физическое здоровье, позволит на ранних стадиях выявить потенциальные возможности, предполагаемые трудности в обучении и построить коррекционную работу с ребенком с учетом выявленных особенностей;

- в логопедической работе по коррекции дискалькулии с учащимися с ТНР целесообразно выбирать те *формы обучения*, которые могли бы максимально приблизить обучение к окружающей действительности, к взаимодействию с окружением в творческих видах деятельности и повышению мотивации ребенка к различным видам деятельности. При планировании уроков, необходимо стремиться к тому, чтобы каждый ученик понял, с чем он познакомиться на уроке и где сможет применить полученные знания;
- в ситуации проверки знаний (контрольные и самостоятельные работы) детям с дискалькулией необходимо обеспечить дополнительное время в объеме 20 – 25% от планируемого для вычислений и решения задач, в условии которых содержится необходимость удерживать в памяти промежуточные результаты.

Основными задачами коррекционной работы являются: формирование мотивации учебной деятельности, ориентированной на активизацию познавательных интересов; развитие восприятия и представления детей через накопление и расширение сенсорного опыта; увеличение объёма внимания и памяти; развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления за счёт обучения приёмам умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, группировка, установление причинно-следственных связей); обучение элементарным математическим представлениям в объёме программы; развития речи, введение в активную речь математических терминов, активное использование знаний и умений, полученных на занятиях.

Содержание коррекционной работы включает основную и вариативную часть. Основная часть является обязательной для работы со всеми детьми и должна реализовываться на уроках математики в начальной школе. Коррекционная работа направлена на формирование количественных, временных, величинных и геометрических представлений. Вариативная часть разрабатывается с

учетом преимущественного формирования одного из компонентов культуры познания математики: деятельностного, когнитивного, мотивационного или речевого и соотносится с видом дискалькулии. Данная часть реализуется на логопедических занятиях и в свободной деятельности:

- для учащихся с нарушением *деятельностного* компонента необходимо предлагать задания, стимулирующие развитие интереса и умение планировать и организовывать деятельность. Для развития деятельностного компонента основной прием - вовлечение ученика в проведение урока. Целесообразно детям предлагать отбирать и готовить наглядный материал, оказывать помощь своему соседу, привлекать учащихся к составлению плана деятельности или созданию схемы работы, что позволяет в целом сформировать навыки организации деятельности и ее контроля. В образовательных учреждениях целесообразно широко использовать такую форму работы, как проектная деятельность;
- для детей с нарушением *мотивационного* компонента целесообразны приемы и упражнения, направленные на формирование положительной мотивации к занятиям (урокам). Для этого широко используются различного рода тренинги;
- для учащихся с недостаточностью *речевого* компонента необходимо предлагать упражнения, направленные на развитие умения понимать и употреблять математическую терминологию. Работа по развитию способности к речевому опосредованию математической действительности, должна включать: развитие понимания математической терминологии, а именно, расширение, уточнение и активизацию математического словаря; развитие умения грамматически правильно строить математические высказывания; формирование и развитие связной речи, насыщенной математической терминологией. Особое внимание необходимо уделить преемственности в работе: термины, носящие сугубо математический характер (название геометрических фигур, их частей, числительные и т.д.) должны даваться на уроках по математике в реально созданных наглядных условиях, а закрепление должно проходить на логопедических занятиях и других уроках, в свободной деятельности. Если же математические термины носят общеупотребительный характер (размеры предметов, пространственно-

временные представления) целесообразно их отработать сначала на логопедических занятиях, что позволит их правильно использовать на уроках по математике. Организация же практической деятельности позволит включить термин в доступный детям контекст, отработать его грамматические формы;

- с недостаточностью *когнитивного* компонента необходимы упражнения, направленные на развитие сенсорно-перцептивных и интеллектуальных функций. При работе по развитию когнитивного компонента целесообразно использовать такие задания, как конструирование, дополнение матриц Равена, мозаика и др.

При организации логопедической работы по коррекции дискалькулии целесообразно использовать интеграцию счетной деятельности в различные виды занятий и уроков, что будет способствовать динамике в коррекционной работе.

Литература:

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

2. Афанасьева Ю.А. Система коррекционно-педагогической работы на уроках математики в младших классах коррекционно-развивающего обучения. Автореф. дисс… канд. пед. наук. – М., 2006. – 22 с.

3. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. Математика для дошкольников в играх и упражнениях. – СПб: КАРО, 2007. – 288 с.

4. Екжанова Е.А. Методика исследования готовности к школьному обучению и технология ее применения. М., ОАО «Щербинская типография», 2012. – 120 с.

5. Йонсен Ф. Трудности в обучении математике: избранные статьи: Пер. с норв. Л.В. Левита /Ф. Ионсен. - Архангельск: Поморский университет, 2006.- 105 с.

6. Лалаева Р.И., Гермаковска А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция. – СПб: СОЮЗ, 2005.

7. Рысина Н.Н. Психофизиологический анализ поведенческого реагирования детей 8-11 лет в различных условиях среды. – 2011.

С.Б. Яковлев
Санкт-Петербург

КОРРЕКЦИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Одним из наиболее характерных проявлений аграмматической дисграфии у учащихся младших классов с задержкой психического развития (ЗПР) являются синтаксические аграмматизмы (аграмматизмы на уровне предложения).

Наиболее типичными для учащихся с ЗПР проявлениями аграмматизмов на уровне предложения являются: пропуск как второстепенных, так и главных членов сложного предложения; нарушение порядка слов в предложениях; пропуск слов в простых распространённых предложениях.

Отдельную категорию аграмматизмов на уровне предложения составили ошибки смыслового оформления предложения (семантический аграмматизм), которые проявлялись преимущественно в пассивных конструкциях: школьники неверно определяли субъект и объект действия, неправильно истолковывали семантическую связь между ними; изменяли порядок слов в предложении (либо форму глагола) и, тем самым, упрощали пассивную синтаксическую конструкцию до прямой.

Анализ механизмов возникновения синтаксических аграмматизмов, проведённый с использованием методов нейропсихологической диагностики, показал, что аграмматизмы на уровне отдельного предложения, проявляющиеся в пропусках и перестановках слов, связаны преимущественно с нарушениями серийной организации речевых действий; семантические аграмматизмы, проявляющиеся в нарушениях смысла высказывания, упрощении синтаксической

структуры предложения, связаны с нарушениями программирования и контроля произвольных действий.

Неблагоприятное воздействие на речевую деятельность учащихся с ЗПР в целом оказывают так же расстройства функционирования блока регуляции тонуса и бодрствования, которые проявляются в повышенном истощении и утомлении учащихся, снижении работоспособности в процессе выполнения заданий, необходимости стимулирования учащихся и организации их внимания.

Всё изложенное выше доказывает необходимость разработки методики преодоления синтаксических аграмматизмов, направленной не только на совершенствование собственно грамматических обобщений в речи учащихся с ЗПР, но и коррекцию и абилитацию механизмов произвольной психической деятельности в целом. Обозначенные задачи могут быть решены путём использования в практике логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии технологий нейропсихологической коррекции, разработанных Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой и др.

Логопедическую работу по коррекции синтаксических аграмматизмов необходимо осуществлять поэтапно, учитывая выявленные механизмы их возникновения, по следующим направлениям:

1. Оптимизация работы блока регуляции тонуса и бодрствования

На подготовительном этапе работы реализация данного направления предполагает постановку у учащихся диафрагмального дыхания, обучение учащихся приёмам самомассажа, приёмам регуляции мышечного тонуса.

На основном этапе осуществляется закрепление диафрагмального дыхания в сочетании с движениями и речью, совершенствование способов оптимизации и стабилизации общего тонуса тела, формирование и коррекцию одновременных и реципрокных взаимодействий.

На заключительном этапе работы проводится автоматизация навыков правильного дыхания и закрепление способов оптимизации и стабилизации общего тонуса тела в самостоятельной речевой деятельности.

2. Преодоление нарушений речевых и неречевых операций и функций, обеспечивающих усвоение и правильное использование в речи грамматических обобщений

На подготовительном этапе решаются следующие задачи: совершенствование соматогностических, тактильных и кинестетических процессов; совершенствование зрительного гнозиса; формирование представлений о телесном пространстве; совершенствование динамической организации двигательного акта; совершенствование фонематического слуха и восприятия; совершенствование тактильной, двигательной и зрительной памяти.

Основной этап работы предполагает решение таких задач как: формирование представлений о внешнем пространстве; совершенствование представлений о последовательности и времени; совершенствование фонематического анализа и синтеза; совершенствование слухоречевой памяти; совершенствование номинативных процессов.

На заключительном этапе работы все сформированные речевые и когнитивные операции и функции актуализируются в самостоятельной речевой деятельности, что реализуется в следующих задачах: закрепление представлений о пространстве, времени, последовательности в самостоятельной речевой деятельности; актуализация лексики в процессе оформления развёрнутых речевых высказываний.

3. Формирование программирования, регуляции и контроля произвольной деятельности

На подготовительном этапе осуществляется: формирование произвольного внимания; формирование навыков программирования, целеполагания и самоконтроля.

Основной этап работы предполагает: формирование понимания причинно – следственных отношений; формирование обобщающей функции слова, многозначности и иерархии понятий; формирование интеллектуальных процессов.

На заключительном этапе функции программирования, регуляции и самоконтроля актуализируются на уровне произвольной речевой деятельности:

формирование умения отражать логику и последовательность событий в самостоятельной речевой деятельности; актуализация использования средств синонимии, антонимии, омонимии, иерархии понятий в связной речи.

4. Формирование навыков наблюдения и анализа грамматического оформления речи

На подготовительном этапе работы параллельно решаются следующие задачи: уточнение представлений о речевых единицах; формирование умения анализировать речевые единицы.

Основной этап работы способствует решению таких задач как: формирование представлений о грамматической связи слов на уровне словосочетания; формирование представлений о грамматической связи слов в предложении.

На заключительном этапе у учащихся формируются представления о глубинно-семантической структуре предложения.

5. Преодоление аграмматизмов на уровне предложения

На подготовительном этапе решаются следующие задачи: уточнение представлений о синтаксической роли слов в предложении (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство) и символах их обозначения; совершенствование навыков синтаксического разбора предложений.

Основной этап работы нацелен на расширение и уточнение синтаксической структуры предложений, чему способствует введения в предложения дополнений, определений и обстоятельств.

Заключительный этап работы подразумевает усвоение учащимися структуры сложного предложения.

Результаты контрольной диагностики показали эффективность предложенной методики логопедической работы и доказали возможность оптимизации логопедической работы по преодолению синтаксических аграмматизмов в письме учащихся начальных классов с ЗПР за счёт использования технологий нейропсихологической коррекции.

А.С. Люкина
Санкт-Петербург

СФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ И СЛУХОВЫМИ АППАРАТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Активное развитие науки и техники привело к появлению и стремительному увеличению новой группы обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха – школьников с кохлеарными имплантами (КИ).

Проблемам слухоречевого развития, реабилитации, обучения детей с КИ посвящены исследования О.С. Жуковой, О.В. Зонтовой, И.В. Королевой, О.И. Кукушкиной, Э.В. Мироновой, А.И. Сатаевой, Н.Д. Шматко и др. Однако диагностика и формирование коммуникативных умений у детей в условиях школьного обучения остается неизученным. Пороги слуха детей с КИ достигают I степени тугоухости, и с помощью импланта они получают возможность слышать даже тихие звуки. Однако в отличие от слабослышащих школьников со слуховыми аппаратами (СА), слухоречевое развитие имплантированных детей остается таким же, как и до операции, т.е. на уровне глухого ребенка [1].

Этот факт определил цель нашего исследования – сравнить сформированность коммуникативных умений младших школьников с КИ и слабослышащих со СА, обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха.

В эксперименте принимало участие 80 младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха г. Санкт-Петербурга и г. Пензы. 40 учащихся с КИ составили экспериментальную группу (ЭГ) и 40 слабослышащих учащихся с СА – контрольную группу (КГ).

Для исследования коммуникативных умений детей нами были разработаны диагностические материалы, в основу которых положены методики Н.Е. Вераксы [5], О.А. Красильниковой [2], И.В. Королёвой [1], Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной [4]. Программа диагностики состоит из шести блоков заданий,

включающих три взаимосвязанных направления: исследование коммуникативных умений в процессе речевого общения; в процессе сотрудничества в организации совместного дела; в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин [3].

Диагностика была организована в двух формах: 1) индивидуального выполнения заданий экспериментатора каждым учеником во внеурочное время; 2) наблюдения экспериментатором за учениками в процессе выполнения заданий на уроках чтения и развития речи.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования коммуникативных умений в процессе речевого общения у учащихся 2 и 4 классов с КИ и СА. Такой выбор не случаен. Учащиеся 2 классов в течение предыдущего года обучения овладели школьной программой 1 класса, а учащиеся 4 классов находятся на завершающем этапе начальной школы.

Для сравнения и оценки статистической достоверности разности показателей мы обратились к t-критерию Стьюдента для независимых выборок. При этом использовались средние показатели учащихся ЭГ и КГ.

Сравнительный анализ экспертных оценок сформированности коммуникативных умений в процессе речевого общения у второклассников с КИ и СА показал, что и при индивидуальном выполнении заданий, и на уроке, в овладении этой группой коммуникативных умений второклассники со слуховыми аппаратами (КГ) значительно опережают сверстников с имплантами (ЭГ).

Данные, полученные при выполнении индивидуальных заданий, свидетельствуют, о существенных различиях ($p \leq 0,05$) в выборе способов взаимодействия со взрослым, т.е. имплантированные школьники выбирали картинки, где герой не стремится взаимодействию или использует другого человека в качестве посредника. Значимо отличаются и показатели понимания эмоциональных состояний сверстников ($p \leq 0,01$): дети ЭГ затруднялись в определении эмоционального состояния сверстников, особенно в ситуации конфликта. Выполняя задания в парах, большинство школьников с имплантами не могли договорить-

ся из-за непонимания точки зрения другого, отличной от собственной. Показатели этого умения различаются на уровне статистической тенденции (p=0,08).

В условиях деятельности на уроке для обеих групп детей характерно понижение показателей коммуникативных умений. В целом, как и по результатам индивидуальных заданий, школьники с кохлеарными имплантами (ЭГ) отстают от школьников со слуховыми аппаратами (КГ), однако на уроке этот разрыв увеличивается. Например, остаются значимые различия в выборе способов взаимодействия со взрослыми (p≤0,01), понимании эмоциональных состояний сверстников (p≤0,05), на уровне статистической значимости отличается понимание точки зрения другого (p=0,08). В то же время на уроке дети с имплантами редко обращаются к другому человеку, даже если что-то непонятно, не всегда выбирают адекватные способы взаимодействия со сверстниками: отказывают в помощи, игнорируют, дерутся. Показатели этих умений значимо выше у слабослышащих со слуховыми аппаратами (p≤0,05). Также достоверно разнятся показатели выражения желания (p≤0,01), т.е. второклассники с аппаратами (КГ) относительно свободно высказывают свою просьбу, тогда как их сверстники с имплантами (ЭГ) предпочитают промолчать.

В овладении коммуникативными умениями учащимися с имлантами и с аппаратами отмечается и общая тенденция. Так, у обеих категорий детей наименьшие показатели зафиксированы в понимании точки зрения другого, что говорит об их эгоцентрической позиции в общении, недостаточной ориентации на мнение собеседника. Одинаково высокие показатели отмечены для умения слушать, что говорят окружающие. На это, по нашему мнению, повлияла заинтересованность детей и форма организации тестирования, которая заставляла их слушать и следовать инструкции экспериментатора.

По сравнению со второклассниками, для учащихся 4 классов количество достоверных отличий по всем группам коммуникативных умений сокращается.

При выполнении индивидуальных заданий в процессе речевого общения, как и у учащихся 2 класса, существенные различия между ЭГ и КГ, сохраняются для выбора адекватных способов взаимодействия со сверстниками

($p \leq 0{,}001$). Вместе с тем у имплантированных четвероклассников проявляются значимое отставание в других умениях ($p \leq 0{,}05$). Например, они не стремятся высказывать свое мнение, даже если не согласны с мнением товарища. По сравнению со слабослышащими сверстниками, они хуже понимают обращенную речь с первого раза, некоторым из них требуется помощь в восприятии в виде устно-дактильного предъявления. Также существенные различия зафиксированы в соблюдении простейших норм речевого этикета, т.е. многие дети ЭГ здороваются и прощаются только после напоминания.

Данные наблюдения в ходе уроков свидетельствуют о том, что, как и в процессе выполнения индивидуальных заданий, достоверные различия сохраняются для показателей понимания речевого обращения, соблюдения простейших норм речевого этикета ($p \leq 0{,}05$). При этом значимо отличаются показатели других умений ($p \leq 0{,}05$). Так, на уроке школьники ЭГ затрудняются в объяснении поступков, настроения своих одноклассников, называя несущественные причины. При непонимании речи учителя, они редко переспрашивают, ориентируясь на действия одноклассников. Как и у второклассников, достоверно отличается у имплантированных детей и умение выражать просьбу, желание ($p \leq 0{,}01$).

Несмотря на выявленные существенные различия, как и второклассники, учащиеся 4 классов имеют одинаково высокие показатели умения слушать, что говорят окружающие, что связано с индивидуальной формой выполнения заданий. Имплантированные школьники, как и их одноклассники с аппаратами, свободно обращаются к другому человеку, знают и соблюдают элементарные правила поведения на занятии, т.е. во время общения не отвлекаются, не перебивают собеседника, не отказываются от выполнения заданий. Понижение показателей для обеих групп детей наблюдается при выражении просьбы, желания, понимании точки зрения другого. Это говорит о том, что данные умения являются наиболее сложными как для детей с кохлеарными имплантами, так и со слуховыми аппаратами, и остаются не сформированными к окончанию начальной школы.

Таким образом, анализ результатов исследования коммуникативных умений в процессе речевого общения показал значимое отставание младших школьников с КИ от их сверстников со СА как в условиях выполнения индивидуальных заданий, так и работы на уроке, которое в результате обучения сокращается, но не исчезает полностью. Кроме этого, учащиеся с КИ, владея в определенной мере умениями и применяя их в индивидуальном общении в специально организованных условиях, на уроке ими не пользуются. Такие результаты мы связываем с поздним имплантированием, несоответствием новых слуховых возможностей уровню развития речи, незнанием учителей особенностей школьников с КИ, отсутствием информации о широком спектре коммуникативных умений и методики работы по их формированию. В то же время в овладении коммуникативными умениями учащимися с КИ и СА наблюдается общая тенденция. Этот факт подтверждает, что развитие коммуникативных умений постепенно (от простого к сложному), и нарушение слуха и речи приводит и к сходным проблемам в формировании этих умений.

В рамках нашего исследования мы разрабатываем систему последовательного формирования коммуникативных умений школьников с КИ на уроках чтения и развития речи.

Литература:

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих и взрослых (электродное протезирование слуха). – СПб.: КАРО, 2008.

2. Красильникова О.А. Развитие универсальных учебных действий слабослышащих младших школьников на уроках чтения // Диалог традиций и инноваций в условиях трансформации общества и культуры: материалы I Международного форума словесников. – СПб.: Изд-во: Книжный дом, 2014. – С.187-191.

3. Люкина А.С. Овладение коммуникативными умениями младшими школьниками с кохлеарными имплантами //Культура. Наука. Интеграция. - 2014. - № 2. - С. 47-50.

4. Речицкая Е.Г, Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

5. Тетрадь для диагностики готовности ребенка к школе: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Н. Е. Вераксы. - 2-е изд., испр. - М.: Мозаика-Синтез, 2010.

Л.В. Свешникова
Санкт-Петербург

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ПРИЁМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Развитие связной речи и формирование эмоционального контроля у детей с нарушением слуха становятся значительно продуктивными, если используются виды работы, несущие прямую нагрузку коммуникации.

Б.Д.Корсунская в своём труде “Методика обучения глухих дошкольников речи” отмечала: “Обучение речи глухих и слышащих непосредственно в процессе общения с детьми является наиболее благоприятным. Но для того, чтобы этот естественный для слышащего ребёнка путь формирования речи сделать хоть в некоторой степенидоступным для глухого необходимо использовать специфические средства и приёмы обучения”.

Основной путь социально-эмоционального воспитания состоит в активном практическом приобщении дошкольников с нарушением слуха к доступным формам постижения чувств и желаний, осознания уверенности в себе, усвоения культуры поведения через специально организованные занятия по развитию речи. При чтении различных текстов применялись такие дополнительные средства, как проведение инсценировок, имитационных игр, игр-драматизаций, проведение импровизированных ситуаций и развивающих игр. Для чтения использовались рассказы из книг Б.Д. Корсунской “Читаю сам”, а также тексты адаптированных сказок. С учётом речевого развития детей для расширения словарного запаса тексты подбирались с последующей реализацией конкретных целей: - расширение круга общения детей в мире людей, живот-

ных и предметов: «На дороге играть опасно», «Наши мамы» (вторая книга); «Театр», «Осторожно», «В первый класс» (третья книга);

- формирование представлений о сезонных изменениях в природе: «Здравствуй, весна!», «Кормушка», (первая книга); «Лес зимой», «Птицам завтрак» (вторая книга).

-для воспитания поведения детей в различных ситуациях, формирования нравственных представлений:«Ломать нельзя», «Кукле холодно», «Умный Бобик», «Спасибо, ребята», «Нельзя шуметь», «Нельзя бросать друзей», «Чашка», (первая книга); «Добрая Рыжка», «Горькие конфеты», «Бабушка спит», «Жадный Вова» (вторая книга); «Просто старушка», «Хорошая подруга», «Лиза-каприза», (третья книга);сказки: «Кот, петух и лиса», «Кошкин дом», «Теремок» и др.

Исходя из того, что обучение дошкольников с нарушением слуха носит наглядно-действенный характер, где усвоение понятий осуществляется на основе наглядного действия, которое служит основой накопления определённого словаря, в том числе и слов-носителей нравственных понятий, основным специфическим приёмом раскрытия содержания текстов считаю проведение инсценировок. В процессе инсценирования с помощью выразительного эмоционального обыгрывания различных действий с игрушечными персонажами с привлечением наглядных материалов решаются следующие задачи:

- формирование соответствующих теме представлений, уточнение и закрепление словаря;
- обеспечение понимания содержания текста, осознания его смысла;
- пробуждение нравственных чувств детей, стимулирование их к подражанию хорошим поступкам, и к порицанию отрицательных поступков;
- формирование у детей социальных представлений о нормах поведения в быту, расширение эмоционального опыта;
- упражнение детей в разговорной речи через включение их в диалог общения.

Но самое главное – это то, что инсценировка,это та же игра.

Для проведения обыгрывания содержания текстов, подбирались наглядные пособия и игрушечные персонажи. Подбору этого материала уделялось

особое значение, т.к. это позволяло наглядно, образно обыгрывать различные ситуации с использованием разнообразных житейских предметов: макетыкомнат, кукольная мебель, посуда,мелкие предметы быта, различные игрушечные персонажи по темам «Семья», «Профессии».

При проведении пояснительного чтения по рассказам, при работе по вопросам, а также для составления текстов по табличкам использовались серии картинок, изготовленных по книгам“Читаю сам”(1,2,3 книги).

При показе сказок обыгрывались действия с куклами би-ба-бо, с пальчиковым, настольным театрами. Для сюрпризных моментов использовались плоскостные фигурки различных игровых персонажей с показом на коврографе, на магнитной доске (Буратино, Незнайка, Карлсон, Баба-яга и др.).

Для формирования словаряи расширения различных понятий, а также для коррекции эмоциональной сферы были подобраны и оформлены следующие наглядные материалы и речевые игровые упражнения:

-Пособия по программе О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной «Я, ты, мы»: «Какой ты?», «Что тебе нравится?», «Весёлые,грустные», «Мы все разные», «Как вести себя», «С кем ты дружишь?».

- Подбор иллюстраций с различными изображениями детей и взрослых в разных позах, с разными выражениями лица – «Какое настроение?».

- Наборы различного вида масок, пиктограмм-эмоций «Оцени поступок», «Угадай настроение», «Люблю, не люблю».

- Наборы предметных картинок (схематических зарисовок действий), игрушек, людей, животных, мебели, посуды, одежды, овощей, фруктов и т.д. «Что я люблю», «Кто? Что делает?».

- Минифланелеграфы с наборами цветных ниток для выкладывания контуров лица разных эмоциональных состояний.

- Разрезные картинки для складывания различных портретов «Собери портрет», «Зеркало».

- Комплектысюжетных картинок с изображением различных ситуаций нравственного характера «Оцени поступок», «Хорошо – плохо», «Можно – нельзя».

- Наборы знаков-символов: стрелки (справа, слева), вопросительный знак, восклицательный знак, сердечки, кубики с пиктограммами эмоций и др.
- Конструкция из кубиков для определения объекта по заданному алгоритму (по форме, цвету, вкусу, эмоциональному состоянию) – «Подбери и назови». – Использование элементов моделирования, средств ИКТ (презентации слайд-фильмов, тематические развивающие мультфильмы).
- Подбор развивающих игр “Собери цепочку”, “Азбука настроения”, “Подбери наряд”, “Повкусу, по цвету”, “Люблю - не люблю”, домино «Настроение».

Эти игры и упражнения проводились как самостоятельные действия для формирования определённых понятий, а также включались в основные занятия при обучении чтению – как предварительная работа – для формирования словаря и как итоговая – для отработки словаря и закрепления сформированных представлений.

В игровых действиях можно учить детей определять их предпочтения по отношению к одежде, к игрушкам; определять вкусы и предпочтения в еде, сравнивать со вкусом и предпочтениями других детей.

Так, в процессе чтения рассказа «Кукле холодно» (первая книга) для закрепления умений одеваться в соответствии с погодой проводятся р/игры «Одень куклу», «Пойдём в гости», «Подбери одежду» (по сезону).

Оборудование: игровое полотно, в которое вставляются круги, разделённые на сектора, на которых изображения различной одежды, образцы цветовых оттенков. Набор кукол (девочка, мальчик), таблички с названиями одежды, с именами. Дети выбирают кукол, дают им имена, подбирают по «вкусу» одежду, обыгрываютразличные ситуации.

При обыгрывании сказок для уточнения содержания, для установления связей между отдельными частями текста, для установления элементарных причинно-следственных связей, для понимания вопросов проводятся р/игры: домино «Настроение» (карточки с изображениями забавных животных и сказочных персонажей с разными эмоциональными состояниями), «Собери цепоч-

ку» (тесёмки, круги с изображениями человечков с различными эмоциями – грустно, весело, страшно, обидно).

В играх «Оцени поступок» детям предлагается установить связь между разными эмоциональными состояниями и причинами, которые их вызывают. Оборудование: к большим сюжетным картинам с изображением различных ситуаций нравственного характера, надо подобрать соответствующие изображения лиц (весёлое, грустное, скучное, спокойное, испуганное, удивлённое).

По мере расширения словарного запаса у детей эти материалы усложняются и пополняются. Особое значение для более полного восприятия мироощущения детей имеют забавные поделки выполненные детьми совместно со взрослыми. Это смешные рожицы на бумажных тарелках и на ладошках, танцующие куклы, куклы-напёрстки, подвесные фигурки и различные фигурки–эмоции, украшения, маски. Можно отметить коррекционную направленность используемых специфических средств и приёмов в образовательном процессе при работе над чтением с дошкольниками с нарушением слуха. Основное значение заключается в развитии познавательного интереса к окружающему миру, в развитии представлений для создания игровых образов, в развитии мыслительной деятельности и коммуникативной функции речи.

О.Н.Нефедова
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В теории и практике логопедии, специально проведенными исследованиями установлено, что дошкольники с общим недоразвитием речи, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной речи. Для их высказываний характерны нарушение связности и логической последовательности изложения, смысловые пропуски, затруднения в лексико-грамматическом составлении высказываний, отмечаются трудности про-

граммирования высказывания и его языкового оформления. Выявлено отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, безынициативность, недостаточное развитие творческого воображения, нарушения внимания, памяти, несовершенство логического мышления.

В силу определенных причин дети с речевыми нарушениями не владеют достаточно развернутыми речевыми конструкциями, словарный запас ограничен существительными, глаголами, простыми прилагательными, не умеют согласовывать слова в предложения, такие дети не умеют описывать и рассказывать о предмете или явлении, не любят учить стихи, пересказывать тексты, не владеют приёмами и методами запоминания. Речевые занятия, упражнения вызывают у них большие трудности, быстрое утомление и отрицательные эмоции.

Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи относится к одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Поэтому логопедическое воздействие при устранении общего недоразвития речи – очень сложное дело. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

В связи с вышесказанным очень важно пробудить у детей с нарушениями речи интерес к занятиям, увлечь их, раскрепостить и превратить непосильный труд в любимый и самый доступный вид деятельности – игру. Яркие, красочные картинки, схемы, интересные модельные ряды, карточки с последовательность событий, необычно оформленный дидактический и наглядный материал привлекает внимание и побуждает начать заниматься и общаться с педагогом.

В дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном непроизвольный характер: дети лучше запоминают события, предметы, факты, явления, близкие их жизненному опыту.

Приёмы мнемотехники облегчают запоминание у детей и увеличивают объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций. Так как наглядный материал у дошкольников усваивается лучше, использование мнемотаблиц на занятиях по развитию связной речи, позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её. Особенность методики – применение не изображения предметов, а символов. Данная методика значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Мнемотаблицы служат дидактическим материалом в нашей работе по развитию связной речи детей с ОНР. Схемы используются для обогащения словарного запаса, при обучении составлению рассказов, пересказов, отгадывании загадок, заучивании стихов.

Система работы по развитию речи посредством наглядного моделирования – это важное направление в обучении детей, методика постепенного наращивания словаря, обогащение его новыми понятиями, определениями, а также дальнейшая активизация собственной экспрессивной речи детей. Все это происходит в тесном взаимодействии с развитием таких психических процессов, как память, воображение, внимание, мышление.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст, стихотворение), научиться работать с ними. Использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: “Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики”. И что немаловажно, применяя графические изображения, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

Дети дошкольного возраста любят стихи, любят их слушать и рассказывать. Для детей с нарушениями речи работа по заучиванию

стихотворений является одной из сложных, длительных процессов реабилитации. Это связано, прежде всего, с трудностями запоминания, с нарушением произносительных навыков, темпа и ритма речи. Например, при заучивании стихотворений по временам года нами были использованы опорные схемы с последовательным изображением каждой строчки стихотворения.

1 этап – рассматривание иллюстраций, картинок и чтение педагогом стихотворений из книги.

2 этап – диалог, ответы на вопросы по содержанию прочитанного для уточнения непонятных слов, для выяснения, понял ли ребенок о чем говорится в стихотворении, что произошло и т.д.

3 этап – возможен краткий пересказ простыми предложениями, если у ребенка недостаточно сформирована фразовая речь.

4 этап – показ цветных картинок, изображающих построчные предложения из стихотворения, раскладывание последовательности происходящего.

5 этап – цветные картинки заменяются на схематичные изображения, черно-белый вариант картинок, повторное раскладывание материала.

6 этап – показ общей модели-схемы на одной карточке, где все стихотворение схематично зарисовано.

7 этап – совместное проговаривание стихотворения по предложенной модели.

8 этап – повторение, заучивание, зарисовка по желанию, игры на закрепление заученного «Убери лишнее» «Что куда?» «Разложи правильно» и т.д.

9 этап – самостоятельное рассказывание стихотворения с опорой на наглядную схему-модель.

10 этап – самостоятельное рассказывание стихотворения без опоры на схемы.

При заучивании стихотворений можно широко применять рисование («кодирование») стихотворения, это увлекает ребенка, превращает занятие в игру. Мнемотаблица-рисунок висит на видном месте в групповой помещении в течение дня, чтобы дети могли по желанию рассказывать текст друг другу.

Заучивание стихотворения по моделе-схеме помогает ребенку запомнить логическую последовательность символов, помогает освоить элементы

рассказывания, появляется желание проговаривать стихотворение, как на занятии, так и в повседневной жизни, расширяется круг знаний об окружающем мире, активизируется словарный запас.

Использование наглядного моделирования в системе дает положительный результат, что подтверждается данными диагностики уровня речевого развития наших детей. Введение моделей облегчает процесс овладения детьми речевым материалом, его содержанием, структурой, последовательностью.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод: метод наглядного моделирования можно и нужно использовать в системе как коррекционной работы с детьми с нарушениями речи, так и в работе с детьми групп общеразвивающей направленности.

Н.А. Кузь, Новосибирск
С.Б. Яковлев, Санкт-Петербург

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Многообразие причин и сложность механизмов дисграфии обуславливает неослабевающий интерес ученых к данной проблеме. В практической деятельности учителя и логопеды все чаще встречаются со сложными случаями нарушений письма, когда симптоматика гораздо шире традиционного в логопедии понимания дисграфии. Наиболее сложные вопросы возникают при рассмотрении структуры дефекта и специфики формирования письменной речи детей с задержками психического развития (далее ЗПР).

Изучением особенностей письма у детей с ЗПР занимались многие исследователи (С.Ф. Иваненко, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Р.Д. Триггер, Т.А. Фотекова, С.Г. Шевченко и др.), но эти исследования, как правило, ограничиваются рамками младшего школьного возраста. Низкое качество письма учащихся с ЗПР частое явление не только в начальной школе, но и в среднем звене школы VII вида.

Современные теоретико-экспериментальные исследования (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк) свидетельствуют, что нарушения письма могут быть связаны с недостаточностью базовых составляющих деятельности – программирования, регуляции и контроля.

Проведенное констатирующее исследование особенностей и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности учащихся 5-х классов с нормальным психическим и развитием и с задержкой психического развития церебрально-органического генеза позволило сделать следующие обобщающие выводы.

Предварительное исследование состояния письменной речи детей с ЗПР церебрально-органического генеза позволило выявить две подгруппы: со смешанной дисграфией и с низким качеством письма, не связанным с недоразвитием речи и языковых способностей.

С учетом уровня развития программирования, регуляции и контроля в письме были выделены три группы учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза. Углубленное исследование регуляторных функций в процессе письма показало неоднородность состава детей с низким качеством письма. Первую и вторую группы составили учащиеся с низким качеством письма без выраженных нарушений в речевом развитии и сформированности оптико-пространственных функций, а в третью группу вошли учащиеся с дисграфией, обусловленной нарушением речевого развития.

Первая группа – учащиеся с достаточным уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме, которые продемонстрировали стабильные результаты выполнения заданий I раздела диагностической методики на уровнях – среднем, выше среднего и высоком. Это самая малочисленная группа детей – 9% от общего количества учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза, принявших участие в исследовании. При исследовании письма стойких специфических ошибок в письменных работах не было обнаружено. Учащиеся допускали в преимущественно орфографические и пунктуа-

ционные ошибки. При усложнении видов заданий (различные уровни сложности изложений и сочинений) возрастало количество и тип ошибок – добавлялись грамматические и синтаксические, но они также были немногочисленны и носили неустойчивых характер.

Вторая группа – учащиеся с недостаточным уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме, которые продемонстрировали нестабильные результаты выполнения письменных заданий на уровнях – среднем и ниже среднего. Эта группа составила 44,8% от общего количества учащихся с ЗПР, принявших участие в исследовании. В письменных работах в большинстве присутствовали ошибки следующего вида: диспраксические, орфографические и ошибки, связанные с нарушением выполнения операций языкового анализа и синтеза. Ошибки характеризовались как единичные, непостоянные. Показательно, что в более простых заданиях, например, в диктантах и изложениях по предварительно прочитанному тексту учащиеся могли допустить большее количество ошибок, чем в сочинениях, относящихся к более сложным видам заданий. Немногочисленные грамматические ошибки были обнаружены при написании изложений и сочинений, но в большинстве случаев эти ошибки были исправлены учащимися при наводящей помощи экспериментатора. В целом было выявлено низкое качество письма, не связанное с недоразвитием речи и языковых способностей

Третья группа – учащиеся с крайне низким уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме, которые также как и учащиеся второй группы, продемонстрировали нестабильные результаты выполнения заданий, но преимущественно на уровнях ниже среднего и низком. Эта группа детей примерно равна по количественному составу предыдущей 46,2%. В письменных работах были обнаружены стойкие специфические (дисграфические) ошибки, связанные с недоразвитием речи и языковых способностей. Дисграфия наблюдалась преимущественно смешанная, с преимущественным сочетанием аграмматической дисграфии, дисграфий на почве нарушения языкового анализа и синтеза и на основе нарушения фонемного распознавания в сочета-

нии с множественными диспраксическими и орфографическими ошибками. Причем распространенность данных затруднений и нарушений увеличивалась прямо пропорционально увеличению сложности письменных заданий.

Внутри групп учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза с недостаточным и крайне низким уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме в большей степени проявились индивидуально-типологические особенности детей. Так, были выделены подгруппы учащихся с преобладанием в структуре дефекта несформированности программирования психической деятельности, несформированности регуляции и контроля и несформированности смешанного типа. На основе этих данных были выявлены типологические особенности письма учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза.

В подгруппах учащихся с преобладанием несформированности программирования письма как сложного вида психической деятельности были обнаружены следующие особенности: неумение выделить, осознать и принять цели заданий (инструкций); механическое чтение текстов (инструкций); неумение планировать написание изложений и сочинений во времени и по содержанию; хаотичность, непоследовательность работы; отсутствие предварительной подготовки к выполнению задания; неадекватное или неполное раскрытие темы при составлении плана, написании сочинений и изложений; повторы в описании, нарушение композиционной структуры (отсутствие какой-либо структуры текста или нарушение последовательности: зачин, основная часть, заключение); однотипность использования синтаксических конструкций; множественные зачеркивания, самоисправления в письменных работах.

В подгруппах учащихся с преобладанием несформированности регуляции и контроля в письме были обнаружены следующие затруднения: неумение контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу их выполнения письменного задания, низкая степень полноты сохранения задания до конца работы или полная его потеря; низкое качество упреждающего, текущего (отсутствие сличения цели с промежуточными результатами) и итогового кон-

троля; невозможность отказаться от побочных действий и ассоциаций; зависимость от помощи взрослого; колебания и низкий темп работоспособности; пропуски и замены букв, слогов и слов, нарушения каллиграфии и низкое качество проверочного чтения.

Подгруппы учащихся с несформированностью смешанного типа оказались наиболее многочисленными, у них был выявлен весь спектр затруднений, характерных для детей первой и второй подгрупп.

У учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза с крайне низким уровнем сформированности программирования, регуляции и контроля в письме, в отличие от остальных групп детей с ЗПР, нарушения были более стойкие, повторяющиеся, проявляющиеся в большем объеме и связанные не только с несформированностью письма как деятельности, но и с их речевым и языковым недоразвитием.

По результатам исследований было выяснено, что логопедическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза должна быть дифференцированной, с учетом степени выраженности и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности и базироваться на деятельностном подходе.

Е.А. Осипова, С.В. Киселева
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аутизм и расстройства аутистического спектра являются одними из самых распространенных нарушений развития у детей. Аутизм – это особая форма нарушенного психического развития, для которого характерны: неравномерность формирования различных психических функций; трудности при уста-

новлении эмоционального контакта с внешним миром; стереотипичность в поведении; задержка и нарушение речевого развития (особенно коммуникативных функций речи). [4]

Особенности речевого развития аутичных детей многочисленны - это:

- мутизм (отсутствие речи) значительной части детей;
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т. е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;
- большое количество слов-штампов, фраз-штампов, фонографичность («попугайность») речи, что при хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;
- отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
- автономность речи;
- позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», а других иногда «я»);
- нарушение семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное до буквальности сужение толкований значений слов), неологизмы;
- нарушения грамматического строя речи, звукопроизношения, просодических компонентов речи.

Под просодией следует понимать голосовые характеристики (высота, сила, длительность, тембр) и мелодико-интонационную сторону речи (темп, ритм, паузация).

Логопедическое воздействие предусматривает: развитие речевого дыхания, выработку умения произвольно изменять голос по силе и высоте, расширение его мелодического (частотного) диапазона. Работа начинается с развития речевого дыхания, удлинения постепенного, продолжительного и плавного выдоха. Данный вид деятельности необходим для детей с аутизмом, т.к. они испытывают определенные трудности в управлении работой дыхательных мышц. [5]

Формирование диафрагмального дыхания проводится в определенной последовательности:

- формирование правильного нижнереберного дыхания по подражанию;
- дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха (тренировка ритма речевого дыхания);
- развитие таких качеств дыхания, как сила, продолжительность, постепенность и целенаправленность.

Упражнения на развитие диафрагмального дыхания формируют навык фонационного дыхания. Постепенно беззвучные дыхательные упражнения переходят в фонационные, т.е. на выдохе дети учатся произносить те или иные звуки. По мере закрепления навыка фонационного дыхания формируется и правильное речевое дыхание, которое в свою очередь обеспечивает нормальное голосообразование. С произнесения на длительном выдохе гласных и согласных звуков начинается работа над силой и высотой голоса. И в то же время идёт отработка элементов слов, что является предпосылкой чистого произношения звуков.

Упражнения, которые применяются при работе над речевым дыханием и слитностью речи, характеризуются плавными движениями. В них включается речевой материал, который должен произноситься на длительном выдохе, ряд слогов, слогосочетания, слова со сменой ритма и темпа, словосочетания и предложения. Правильное речевое дыхание способно обеспечить слитность произнесения, а также выработать умение управлять своим голосом.

Развитию голоса способствует длительное произнесение гласных, согласных, воспроизведение ряда слогов. Каждый ребенок учится говорить громче и тише по отношению к индивидуальной силе своего голоса. Постепенно голос крепнет, и разница между нормальным и тихим или громким голосом увеличивается. Логопед на своих занятиях с детьми с аутистическими спектром активно применяет речевую (фонетическую) ритмику, что способствует формированию естественной выразительности речи.

В ходе обучения изменению силы голоса предлагаются различные движения; при этом, чем громче звук, тем больше и амплитуда движения. Упражнения проводятся в разной последовательности: от тихого к громкому произ-

несению и наоборот. При этом речевой материал следует подбирать таким образом, чтобы в нем сочетались тихое и громкое произнесение. [3]

Работа над высотой голоса является одной из наиболее сложных. Упражнения, направленные на изменение высоты голоса, требуют пристального внимания со стороны педагога, т.к. неправильное их проведение будет способствовать закреплению дефектного голоса у детей. Также необходимо помнить, что высота голоса индивидуальна: у одних детей основной тон их голоса выше, у других - ниже. Необходимо научить ребенка изменять высоту относительно основного тона своего голоса, т.е. в пределах его частотного диапазона.

Упражнения, которые предлагаются для работы над высотой голоса во многом аналогичны тем, которые применяются для обучения изменению силы голоса. Поэтому упражнения для изменения силы голоса и его высоты проводятся не друг за другом, а в разных частях одного занятия, например, одно - в его начале, а другое - в конце. Упражнения подбираются в игровой форме, что способствует заинтересованности детей и, как следствие, появлению произвольного понижения и повышения голоса. По мере овладения детьми умением изменять высоту голоса при произнесении гласных и слогов, в упражнения включаются и слова и фразы. В ходе ежедневных целенаправленных занятий каждый ребенок постепенно овладевает умением хотя бы немного изменять высоту своего голоса. Но это требует длительного времени и целенаправленной работы.

Дети с нарушениями аутистического спектра часто допускают ошибки в выделении ударного слога, произнося слова или равноударно, или с ошибочным выделением одного из слогов слова в качестве ударного. В начале коррекционных занятий дети учатся отделять один слог от ряда слогов, затем - определять на слухо-зрительной и слуховой основе количество звучаний в пределах 3-х. По мере того, как дети овладевают этими умениями, можно приступать к целенаправленной работе над воспроизведением ритма звучаний. Ведь ритм и интонация признаны основными структурными элементами разговорной речи.

Сначала дети учатся воспроизводить двусложные ритмы, а затем и трехсложные. [3] С этой целью проводятся разнообразные упражнения, в ходе которых дети отхлопывают, отстукивают ритмы, изображают их дирижированием. Важно, чтобы движение на ударный слог отличалось от движения на безударный. Если тот или иной ребенок затрудняется в воспроизведении ритма, логопед выполняет упражнение вместе с ним, его руками. Затем учим детей не только воспроизводить ритм слов и коротких фраз, но и подбирать их по ритму. Эти упражнения могут проводиться в разной форме. А позже - учим определять ритм, воспроизведенный педагогом, не только на слухозрительной основе, но и на слух, и, повторив его, находить соответствующую картинку или предмет из тех, что находятся перед ними.

Таким образом, все вышеперечисленные произносительные навыки создают основу для овладения детьми, с нарушениями аутистического спектра, самой сложной для них составляющей фонетической системы языка - речевой интонацией. С начала обучения дети учатся подражать логопеду, который изображает различные эмоциональные состояния (боль, радость, вопрос, просьбу, осуждение). При этом и речевой материал постепенно усложняется. Инсценируются доступные детям сказки: "Теремок", "Варежка", "Колобок", "Курочка Ряба" и т. п. Во всех случаях подбирается речевой материал, который соответствует уровню речевого развития детей, при этом предпочтение отдается обиходно-бытовой лексике. При отборе речевого материала крайне важно также учитывать произносительные возможности детей и предлагать такие слова и фразы, которые они уже могут произнести правильно, слитно, с ударением, в нормальном темпе, соблюдая их звукослоговой состав. При этом они учатся выражать то или иное состояние прежде всего пластикой тела, мимикой лица, естественными жестами, которые сопровождаются произнесением вначале лишь отдельных гласных и простых слогов, постепенно (по мере того, как дети овладевают умением передавать элементы интонации звуком, слогом) включаются лепетные и самые простые полные слова, позже - и фразы. Важно отметить, что логопед на своих занятиях проводит работу над формированием того

или иного навыка параллельно, одновременно. Коррекционную работу по формированию интонационной стороны речи у детей с подобным ходом развития следует начинать как можно раньше, т.к. требуется длительный период систематической работы целой команды специалистов (психолог, логопед, музыкальный педагог, учитель-дефектолог). Даже в условиях комплексной, целенаправленной работы сформировать развитую коммуникативную речь у ребенка данной категории очень трудно.

В ходе коррекционной работы, использование различных технологий на логопедических занятиях, позволяет сформировать основу для развития воображения и всех сторон речи, что в дальнейшем является базой для образования социальных связей.

Литература:

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб., 2001.

2. Бурлакова М.К. Коррекция сложных речевых расстройств: Сб. упражнений. - М., 1997.

3. Власова Т. М., Пфафенродт А. Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. – М., 1997.

4. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие – СПб, «Дидактика Плюс», 2004.

5. Лопатина Л.В., Позднякова Л.А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: Учебное пособие. - Спб.: НОУ «СОЮЗ», 2006.

6. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей – М., Теревинф, 2006.

7. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. – Спб.

8. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. Изд-во: АСТ, 2009.

Д.С. Трейденфельдт, Г.Н. Пенин
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАКТИЛЬНОЙ И ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ И ОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

На современном этапе развития общества проблема использования специфических средств коммуникации в общении и обучении лиц с ОВЗ приобретает особую остроту и значимость. Статья 24 Конвенции ООН о правах инвалидов предусматривает реализацию права лиц с ОВЗ на образование, возможность осваивать жизненные и социальные навыки. С этой целью предлагается: содействовать освоению инвалидами по зрению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности; содействовать освоению глухими жестового языка и поощрению их языковой самобытности. В полном соответствии с Конвенцией новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации и обновлённый ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» официально признают «русский жестовый язык» языком общения при нарушении слуха и (или) речи. При получении образования инвалидам бесплатно предоставляются услуги по сурдопереводу и тифлосурдопереводу. Сложившаяся ситуация делает более свободным и продуктивным поиск оптимальных педагогических подходов к обучению глухих и слабослышащих детей в том числе – с комплексными нарушениями.

В сурдопедагогике на протяжении веков складывались различные системы обучения детей с нарушениями слуха. Специалистам хорошо известны французский «мимический метод», немецкий «чистый устный метод», самобытные взгляды российских сурдопедагогов В.И. Флери, Г.А. Гурцова, А.Ф. Остроградского, П.Д. Енько и других. Причём во всех системах обучения неслышащих различным оказывалось соотношение традиционных речевых средств (устной, письменной, дактильной, жестовой речи). В связи с этим Л.С. Выготский и докладе « К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемо-

го ребёнка! (1930г.) отмечал, что «… возникает необходимость пересмотреть традиционное теоретическое и практическое отношение к отдельным видам речи глухонемого ребёнка, и в первую очередь - к мимике и письменной речи. Психологические исследования… показывают, что полиглоссия (владение различными формами речи) при сегодняшнем состоянии сурдопедагогики есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребёнка. В связи с этим должен быть коренным образом изменён традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого ребёнка и поставлен теоретически и практически вопрос об их сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» (Выготский Л.С. Собр. Соч.: в 6 т. – М., 1983. - Т.5, С.238). Л.С. Выготский рассматривал формирование словесной речи глухих как важнейший, но не единственный компонент учебно – воспитательной работы, направленный на коррекцию и компенсацию дефекта в целом. Резко критикуя «чистый устный метод», он выявляет его главный недостаток: у ученика вырабатывается не язык, а артикуляция. Поэтому устная речь глухих «почти не служит их развитию и формированию, не является орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни» (Там же. С. 323). Благодаря такому утверждению дактильная и жестовая речь становятся вспомогательными средствами обучения и воспитания неслышащих детей. Коллективом учёных под руководством С.А. Зыкова разрабатывается коммуникативно – деятельностный подход, который позволил коренным образом изменить уровень речевого развития и школьного образования глухих. Дактильная речь приобретает особую значимость. В соответствии с современной методической системой обучения неслышащих языку (Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, М.И. Никитина, Н.Ф. Слезина, Л.М. Быкова и др.) дактилология широко применяется в учебном процессе коррекционных учреждений, общении глухих с педагогами, родителями, сверстниками с нарушением слуха. Применение дактильной речи на первоначальном этапе обучения глухих позволяет быстрее переходить к активному пользованию речью, способствует усвоению устной и письменной речи, стимулирует их разви-

тие, обеспечивает возможность речевого общения. Дактильная речь даёт возможность глухому ребёнку воспроизводить слова с помощью дактильных знаков по подражанию в условиях, когда устное и письменное воспроизведение слова ещё недоступно. Она позволяет при отборе языкового материала руководствоваться не доступностью его произношения, а актуальностью для общения, развития познавательной деятельности, общего развития неслышащих. В связи с этим С.А. Зыков писал «… Дактильная речь не помеха, а хороший помощник в обучении глухих детей языку слов в целом, и в том числе устной форме речи» (Зыков С.А. Обучение глухих детей по принципу формирования речевого общения. – М., 1961. С. 86 – 146, 230 – 259). Использование дактильной формы речи, по мнению С.А. Зыкова, несёт в себе важные механизмы компенсации.

Дактилология остаётся незаменимым средством анализа звукобуквенной структуры слова. Ни письмо, ни разрезная азбука, ни компьютерная программа в этом плане не могут сравниться с дактилологией. Ручные кинестезии при искусственном обучении звукопроизношению усиливают речевые кинестезии и тем самым способствуют формированию двигательного образа слова. Дактильная форма речи может быть использована дважды – для анализа письменного слова (путём поэлементного соотнесения каждой отдельной буквы с определённой дактилемой) в целях ускорения запоминания каждой буквы и для подкрепления речевых кинестезий пальцевыми кинестезиями. По мере овладения устной речью неслышащие переходят к устно – дактильному проговариванию и только устному.

Вместе с тем отсутствие устной речи у глухого ведёт к бурному развитию выразительных невербальных средств (мимики и жестов). Жестовая речь естественна для глухих. Они овладевают ею в непосредственном общении с неслышащими. Используя жестовую речь, неслышащие получают возможность быстрее и легче воспринимать и передавать любую информацию, выражать свои мысли. Язык жестов представляет своеобразную языковую систему со своим специфическим словарным составом и своеобразным грамматическим

строем. Причём в практике обучения и общения глухих используются две системы речи: разговорная жестовая речь (РЖЯ) и калькирующая жестовая речь (КЖЯ), каждая из которых развивается по – своему и выполняют свои определённые функции. Известно высказывание Л.С.Выготского о роли жестовой речи в общении глухих:

- жестовая речь есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения, т. е. не только средство межличностного общения неслышащих, но и средство «внутреннего мышления» ребенка со слуховой депривацией;
- следует использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага, поставить вопрос о сотрудничестве и структурном комплексировании словесной и жестовой речи на различных ступенях обучения;
- словесно-жестовое двуязычие неслышащих необходимо для восхождения глухого ребенка к овладению речью, для общего и лингвистического развития.

Отношение к жестовой речи в современной отечественной сурдопедагогике носит весьма противоречивый характер. Существуют различные мнения по вопросам применения жестовой речи. Разное место отводится жестовой речи в учебном процессе; не у всех специалистов имеются обоснованные доводы по этому поводу; по – разному смотрят сурдопедагоги на структуру жестовой речи, на её «полноценность». Ценный материал о значении жестовой речи при обучении глухих детей мы находим в работах А.И. Дьячкова, С.А. Зыкова, И.Ф. Гейльмана, Т.В. Розановой, П.М. Петрова, В.В. Оппель, Г.Л. Зайцевой, И.В. Цукерман. Так, Г.Л. Зайцева убедительно доказывает, что эта форма речи должна стать неотъемлемой частью учебно – воспитательного процесса. В своей статье «Зачем учить глухих детей жестовой речи?» она указывает на некорректность вопроса о «безъязычии глухих» и опровергает сложившееся мнение о том, что жестовый язык примитивен. Жестовый язык – один из естественных языков человечества, который не хуже и не лучше словесного языка, а просто

другой по субстанции и лингвистической структуре. Значит, мы не в праве его отрицать. Жестовая речь как вспомогательное средство, может быть весьма полезна на уроках как при сообщении новой информации, так и на этапе проверки и актуализации знаний, а также при проведении различных коллективных мероприятий.

Рассматриваемые нами специфические средства кинетической коммуникации глухих и слабослышащих детей сохраняют свою актуальность и в тех случаях, когда наряду с нарушением слуха у неслышащих имеются нарушения зрения, интеллекта, движений и др. Однако, на наш взгляд, для таких детей необходим индивидуальный выбор средств обучения и общения. Так, слепоглухой учёный А.А. Марков пишет, что не существует даже для одной категории лиц с нарушением слуха и зрения универсального средства общения. Его выбор «зависит от времени наступления слепоглухоты, от глубины поражения зрения и слуха, степени влияния дополнительных нарушений, а также от характера этих нарушений». Когда слепоглухой ребёнок в процессе взаимодействия с педагогом узнаёт достаточное количество предметов, различает их по фактуре, по функциональному назначению, по форме – даётся их изображение посредством пальцев рук. Так формируются первые «рисуночные» жесты, обозначающие предметы и действия с ними. На следующем этапе жесты становятся более схематичными и заменяются дактильными словами. И.А. Соколянский и А.И. Мещеряков усматривали здесь аналогию с тем, как это происходит у зрячеслышащего ребёнка. Ведь первоначально он учится произносить слова и лишь в ходе обучения ему даётся алфавит. Дактилология становится основным средством словесного общения между слепоглухим и педагогом.

О.И. Скороходова в своей книге «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» (М., 1972) пишет как И.А. Соколянский постепенно в ходе ознакомления слепоглухих воспитанников с различными видами часов, приучил её к пальцевой азбуке и сформировал представление о часах и времени. «Я поняла, - отмечает Ольга Ивановна, - значение ручной азбуки, этого

непревзойдённого способа общения слепоглухонемых с окружающими людьми» (с. 303).

По мнению А.И. Мещерякова, Р.А. Мареевой и других учёных – тифлосурдопедагогов словесная речь слепоглухого ребёнка на начальном этапе развития должна формироваться не в звуковой, а в дактильной форме. «Устная речь должна венчать многообразную систему разных видов словестной речи, а не лежать в основе всех форм речи» (Мещеряков А.И., Мареева Р.А. Первоначальное обучение слепоглухонемого ребёнка. – М., 1964. С. 24). Существует, однако, различие между визуальным восприятием дактильных знаков зрячим глухим ребёнком и тактильным восприятием слепоглухим. В первом случае дактилема воспринимается как целое и одномоментно. Во втором – должен быть воспринят и осмыслен каждый элемент дактилемы.

Наряду с дактилологией ребёнок с нарушением слуха и зрения осваивает и другие виды письма, которые одновременно являются и средством общения. Например, плоское письмо, так называемое «письмо на ладони» (дермография), наконец, рельефно – точечный шрифт Брайля. После того как ребёнок освоил все эти средства общения, начинается его полноценное школьное обучение. Указанные средства общения основаны на тактильном восприятии. Однако наличие остаточного зрения у слепоглухого позволяет ему воспринимать язык жестов визуально и активно пользоваться им. Возможно также использование плоского шрифта (крупные печатные буквы). Особо следует сказать о значении остаточного слуха, который позволяет слепому неслышащему активно пользоваться слуховым аппаратом.

Одним из средств общения, предназначенных для незрячих, теряющих слух, является код Лорма, на котором мы не останавливаемся в данной работе. Наконец, самым высоким достижением является применение компьютера с брайлевским дисплеем. Речь идёт не только об общении слепоглухих по электронной почте, но и в режиме реального времени.

За пределами нашего внимания остались обучение глухих и слабослышащих детей с нарушением интеллекта, выбор для них специфических комму-

никативных средств. Однако отметим, что базовые специфические формы речи – дактильная и жестовая сохраняют свою актуальность для этого контингента детей с ОВЗ, но на ином уровне и в другом объёме.

И.В. Прищепова
Санкт-Петербург

К ХАРАКТЕРИСТИКЕ СЛОВАРЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Объем и качество словарного запаса ученика определяет успешность овладения им морфологическим принципом орфографии (Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский и др.). Актуализация ряда орфограмм базируется на сформированности понятий о предметах и явлениях, умении найти и выбрать нужную лексему из семантического поля, ближнеродственное слово - из цепочки родственных слов, сравнить слово с другими словами по семантическим и ситуационным признакам, по звуковому и акцентологическому контуру.

Мы проводили изучение словаря имен существительных младших школьников с учётом представлений когнитивной психологии о моделях хранения, переработки и актуализации информации (Р. Солсо), организации и функционировании семантических полей (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия), теории слова (В.В. Виноградов, Д.Н. Шмелёв), а также современных представлений об особенностях лексикона у детей с речевым недоразвитием (В.К. Воробьева). Интерпретацию данных мы осуществляли на основе модели организации лексической системности (С.Н. Цейтлин).

В исследовании участвовало 90 обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР, 3-го уровня речевого развития неосложнённого генеза) (ЭГ), по 30 второклассников, третьеклассников и четвероклассников и такое же количество сверстников без речевой патологии (КГ). У второклассников ЭГ отмечались не-

достатки предпосылок усвоения орфографии, у третьеклассников ЭГ и четвероклассников ЭГ - разная степень выраженности дизорфографии. Качественный и количественный анализ результатов диагностики проводился с учетом выделения пяти уровней выполнения заданий, двухфакторного дисперсионного анализа, сравнения средних значений, множественных сравнений на основе критерия Шеффе. Все результаты были статистически значимыми. Более высокую результативность продемонстрировали учащиеся КГ по сравнению со сверстниками ЭГ.

Отметим, у 53,3% второклассников, 50% третьеклассников и 83,3% четвероклассников КГ словарь соответствовал возрастной норме (высокий уровень). Они показали и назвали все 264 предъявленные картинки Ни один ребенок ЭГ не смог выполнить задание столь успешно. Дети КГ демонстрировали достаточный уровень генерализации, оптимальность актуализации, выбора и скорости воспроизведения лексем, объединяли одним словом названия предметов живой и неживой природы, подбирали к обобщающему слову группу лексем, составляющих ядро семантического поля. Отмечался высокий уровень понятийного поиска слова. Языковые обобщения были сформированы. Между лексемами чаще устанавливались парадигматические отношения (яблоко/фрукт) и реже - синтагматические (яблоко/красное). Ученики воспроизводили многообразные родо-видовые понятия. Энграммы были автоматизированы (дни недели, месяцы).

Учащихся, выполнившие задание менее успешно, мы условно распределили на две подгруппы школьников.

У детей **первой подгруппы** (83,3% второклассников, 90% третьеклассников и 83,3% четвероклассников ЭГ; 46,7% второклассников, 50% третьеклассников и 16,7% четвероклассников КГ) ошибки вызывались недостатками организации и функционирования ядра семантического поля и близлежащих к нему структурных звеньев лексической системы, в частности неавтоматизированностью механизма выбора имен существительных, недостатками операций выделения пресуппозиции их лексического значения, т. е. семантического ком-

понента суждения, необходимого для правильного осмысления и употребления лексемы. У детей отмечались ошибки формально-семантического уровня: замены семантически близких слов, относящихся к одному семантическому полю и выражающих отношения подобия (клюква/брусника, нора/берлога); замены слов на основе внешнего сходства предметов (веревка/ленточка, танк/броневик); замены слов на основе установления родовидовых отношений (лисенок/зверь/животное); замены слов, объединенные общностью ситуации (тетради/класс, батарея/вода); замены слов описанием их функциональной принадлежности (ложка/чтобы кушать); замены слов-наименований описанием ситуации, с которой связан предмет (труба/это когда трубач играет); замены слова-наименования описанием его признака, т.е. воспроизведение синтагматической связи (земляника/сладкая, кот/пушистый); замены слов словообразовательными «неологизмами» (повар/кашеварщик, арфа/гуслиярка); замены слов однокоренными словами (стекольщик/стекло, весна/весенний); замены слов звукоподражаниями (кошка/мяу, цыпленок/пи-пи); замены имен нарицательных именами собственными (собака/Рекс, пчела/Майя); замены слов-наименований лексемами молодежного сленга (учительница/училка, телевизор/телек); смешение слов, обозначающих часть и целое (поезд/колесо, ромашка/листики); употребление слов с неоправданным расширением их значений (вишня/фрукт, секретер/мебель); употребление слов с неоправданным сужением их значений (класс/парты, транспорт/машина); интерференции (автомобиль/авто, компьютер/комп) и контаминации (пушка/пушкалет) как проявления одного из видов звуковой ассоциации лексем.

Ошибки школьников **второй подгруппы** (16,7% второклассников, 10% третьеклассников, 16,7% четвероклассников ЭГ) отражали недостатки функционирования разных звеньев лексической системы, операций актуализации и выбора слов-наименований ядра и периферии семантического поля. Отмечалась деструктивность становления пресуппозиции лексического значения слова и его утвердительной части.

Таким образом, в первом случае дети не усваивали классифицирующие

смысловые компоненты лексического значения слова, составляющие необходимое условие его правильного осмысления и употребления. Во втором случае затруднения в усвоении детьми ЭГ утвердительной части лексического значения слова вызывались недостаточностью дифференциальных смысловых компонентов, с помощью которых в норме слово отличают от всех других слов этого рода. Доминировали стратегии выбора лексем на основе установления акустических и акцентологических связей, что приводило к ошибкам формально-звукового характера (кот/кит, танк/банк, пианист/артист) и формально-ритмического характера с актуализацией слов бытового словаря и образованием «неологизмов» (тачка/прачка/ткачка, катушка/подушка).

М.Е.Зайцева
Санкт-Петербург

САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В последнее время отмечается повышенное внимание исследователей к проблемам социальной адаптации инвалидов, к изучению адаптационного потенциала личности лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и лиц с тяжелыми нарушениями речи. Личностный подход позволяет рассматривать адаптацию, прежде всего, как актуализацию внутренних ресурсов личности во взаимодействии с окружающим миром и самим собой [1]. В структуре адаптационного потенциала личности одним из значимых ее компонентов рассматривается самооценка. Формирование завышенной или заниженной самооценки, негативно отражаясь как на поведении и собственной деятельности человека, так и на его взаимоотношениях с окружающими людьми, значительно осложняет процесс его социальной адаптации. Успешная адаптация предполагает акцент на формировании адекватного образа Я, позитивных установок на отношение к себе, своему дефекту, к труду, к социальному окружению, к реабилитационному процессу в целом [2].

Экспериментальное исследование, направленное на изучение влияния самооценки подростков с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) на процесс их социальной адаптации, проводилось на базе ГБОУ СОШ №500 Пушкинского района и ГБС (К) ОУ № 5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 60 подростков: 30 человек - школьники с нормальным речевым развитием и 30 человек – школьники с тяжелыми нарушениями речи. Средний возраст испытуемых – 13 лет. В исследовании использовался комплекс психодиагностических методик: методика социализированности личности учащегося М.И.Рожкова; методика исследовании особенностей самооценки школьников Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн (в модификации А.М.Прихожан); методика «Кто Я» М.Куна и Т.Макпартленда; методика исследования самоотношения С.Р.Пантелеева.

Анализ количественных данных изучения самооценки с помощью методики Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн показал, что сформированность самооценки у школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием соответствует либо среднему, либо неадекватно заниженному уровню. На фоне общих тенденций выявлены статистически значимые (по t-критерию Стьюдента) групповые различия по всем показателям самооценки. Так, школьники с нормальным речевым развитием достоверно выше оценивают себя по таким характеристикам как «характер» и «уверенность в себе» по сравнению со сверстниками с речевой нормой ($p<0,01$). Школьники с ТНР достоверно ниже оценивают свою внешность ($p<0,01$), умелость рук ($p<0,01$). Выявленные различия показывают, что одной из проблем подростков с ТНР является низкая самооценка собственной внешности. Это подтверждает анализ результатов исследования школьников посредством методики «Кто Я» М.Куна и Т.Макпартленда. В самоописаниях подростков с ТНР часто использовались характеристики, отражающие неудовлетворенность своими внешними данными («я страшная», «я худая», «я коротышка» и т.д.). Характеристики, связанные с оценкой собственной внешности, используемые в самоописаниях школьников без нарушений речи, носят в основном позитивный характер («я голубоглазая», «я симпатичная» и т.д.).

Анализ результатов изучения эмоционально-оценочного компонента самооценки («Методика исследования самоотношения С.Р.Пантелеева») показал наличие статистически значимых групповых различий по некоторым компонентам самоотношения. Так, подростки без речевых нарушений в отличие от сверстников с ТНР, значительно выше оценивали себя по таким показателям как «самоуверенность» ($p<0,01$), «саморуководство» ($p<0,01$), «самопринятие» ($p<0,01$), «самоценность» ($p<0,01$), «самопривязанность» ($p<0,01$). Подростки с речевыми нарушения достоверно выше оценивают себя по таким показателям как «замкнутость» ($p<0,01$) и «самоценность» ($p<0,01$). При этом, результаты корреляционного анализа показали наличие отрицательной взаимосвязи «замкнутости» с такими критериями как «самоуверенность» ($r=-0,46$), «отраженное самоотношение» ($r=-0,46$), «самоценность» ($r=-0,44$) и «самопринятие»($r=-0,48$). Полученные данные свидетельствуют о том, что для школьников с ТНР в большей степени характерна неуверенность в себе, неудовлетворенность своими достижениями. Неуверенность в себе может приводить к неадекватной реакции на замечания, неуспехи, а так же свидетельствовать о сомнениях и переживаниях в собственной значимости. Это делает школьников обидчивыми и ранимыми, способствует уходу от общения. В целом для учащихся с ТНР характерен более выраженный общий негативный фон восприятия себя.

Анализ количественных данных исследования уровня социальной адаптированности школьников (методика М.И.Рожкова) показал, что для подростков, не имеющих речевых нарушений, характерен более высокий уровень социальной адаптации и составляющих ее компонентов (активность, автономность, нравственное воспитание) по сравнению со школьниками с ТНР. Так, 77,5% школьников без речевых нарушений показали высокий уровень социальной активности, чуть меньше подростков (77,3%) проявили высокий уровень автономности и нравственного воспитания. Однако только у 30% учащихся имеют высокий уровень социальной адаптации. В группе школьников с ТНР высокий уровень социальной адаптированности отмечается у 40% учащихся, у 71% подростков с речевыми нарушениями отмечается высокий уровень активности и

нравственного воспитания. При этом различия между подростками с нормальным речевым развитием и с ТНР по таким показателем как «Социальная адаптация» и «Активность» статистически значимы ($p<0,01$).

Результаты корреляционного анализа выявили наличие статистически значимых взаимосвязей показателей социальной адаптированности подростков с ТНР и показателями их самооценки. Так, наиболее сильная взаимосвязь обнаружена между показателем общей социальной адаптированностью и таким показателем самооценки как «саморуководство» ($r=0,41$). «Активность» личности как один из основных показателей адаптированности положительно взаимосвязан с «самопринятием» ($r=0,59$), «самоуверенностью» ($r=0,54$), «саморуководством» ($r=0,54$), «самоценностью» ($r=0,49$), «авторитетом у сверстников» ($r=0,45$), а также «отраженном самоотношением» ($r=0,40$).

Таким образом, полученные результаты показывают наличие общих закономерностей формирования самооценки подростков не зависимо от их речевого статуса. Выявлено, что особенности физического развития и наличие речевой патологии могут быть причиной снижения у подростков самооценки и самоуважения. Физические недостатки могут переживаться очень болезненно и способствовать личностной дезадаптации. Успешная социальная адаптация подростков в существенной степени опосредована эмоциональным компонентом самооценки - принятием себя, позитивным самоотношением, сформированностью у подростка способности к саморегуляции собственного поведения, эмоциональной открытостью для взаимодействия с окружающими и т.д.

Результаты проведенного эмпирического исследования актуализируют необходимость целенаправленной работы по самопознанию и психокоррекции самооценки подростков с ТНР, что будет способствовать оптимизации их социальной адаптации и интеграции.

Литература:

1. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения / И.П.Волкова.- СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена,- 2009

2. Быкова Е.Б. «Я»- концепция и временная перспектива подростков и юношей с нарушениями зрения /Е.Б.Быкова.- СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена.-2013.

С.В.Кудрина, Л.В.Козлова
Санкт-Петербург

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРОВЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ «ИГРАЕМ И УЧИМСЯ» В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Современная ситуация в отечественной системе образования, в том числе в области образования детей с ОВЗ, ориентирует специалистов на поиск новых решений для более полной реализации актуальных образовательных и коррекционно-развивающих задач. Приоритетные направления в отечественной педагогической инноватике достаточно широки и позволяют искать свои пути каждому исследователю и разработчику. Вместе с тем, ряд направлений может быть рассмотрен как ведущие:

- Синхронизированный учет требований ФГОС дошкольного образования, ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в прикладных исследованиях различных направлений.
- Новый подход к разработке учебных материалов с учетом эффективности интерактивных, компьютерных, игровых, деятельностных, социально-конструктивных технологий.
- Активизация взаимодействия ребенка и взрослого в процессе обучения на основе субъектно-субъектного подхода, осмысление соотношения пассивных, активных и интерактивных методов обучения.
- Ориентировка на социокультурные и психофизические возможности и потребности современного ребенка.

Таким образом, одним из важнейших ориентиров в инновационной работе, безусловно, становится идея органической связи содержания и структуры обра-

зования на всех уровнях и для всех групп обучающихся с учетом их возрастных и типологических особенностей.

Реализация этой идеи предпринята в разработке комплекса учебно-развивающих компьютерных игровых тренажеров для дошкольников и младших школьников с разным уровнем психофизического развития ИГРАЕМ И УЧИМСЯ.

Основой образовательной концепции комплекса является формула: играй-учись-действуй. Она кристаллизовалась в процессе анализа существующих методических и учебных предложений. Сделанные выводы подчеркивают значительное разнообразие наработок в области формирования, закрепления и проверки знаний и недостаточную разработанность подходов к тренировке умения применять знания и действия, т.е. получения ребенком опыта деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях. Особенностью работы в комплексом ИГРАЕМ И УЧИМСЯ является органическая связь всех ступеней работы с учебной информацией: от ознакомления с нею до ее применения. При этом педагог сможет найти и сконструировать с помощью материалов комплекса задания для каждого из этапов для большинства детей, вне зависимости от уровня его подготовки и особенностей усвоения материала. При этом, с учетом требований современных стандартов образования, работа ориентируется на формирование ребенка, как полноценного участника (субъекта) деятельности: основ его умения учиться, способности к организации и контролю деятельности, готовности к самостоятельной деятельности.

Комплекс состоит из 4 модулей: 3 предметных модулей (ИГРАЕМ И НАБЛЮДАЕМ, ИГРАЕМ И СЧИТАЕМ, ИГРАЕМ И ЧИТАЕМ) и одного метапредметного (ИГРАЕМ И РАЗВИВАЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ И ДЕЙСТВИЯ). Все модули построены по общей структуре, реализованной с учетом особенностей предметного содержания каждого. Этот подход позволяет формировать у ребенка полноценные, системные знания. Общими характеристиками всех элементов комплекса являются:

- Общий подход к построению всех модулей.

- Формирование унифицированной, доступной ребенку логики решения познавательных задач.
- Наличие материала и условий для формирования, закрепления, повторения, актуализации, контроля и применение знаний и умений в стандартных и новых ситуациях, накопление опыта использования знаний в процессе решения предметных, межпредметных и метапредметных задач.
- Работа с реальным и виртуальным материалом.
- Расширение зоны системного педагогического воздействия через включение в совместную работу родителей.

Каждый модуль состоит из информационно-иллюстративного, тренировочного, методического блоков, компьютерного игрового тренажера.

Материал информационно-иллюстративного блока предполагает актуализацию, формирование, повторение или обобщение изученного. Он может быть распечатан и использован в качестве традиционных иллюстративных пособий или предъявлен в виде электронных презентаций, используемых на занятии в иллюстративно-репродуктивном или поисково-проблемном режиме. Темы и содержание материала ориентированы на освещение всех разделов знаний, формируемых в модуле.

Возможности тренировочного блока ориентированы на формирование умений, закрепление и применение полученных знаний. Поскольку лучшим вариантом закрепления является предметно-практическая деятельность, задания построены на основе предметно-практических упражнений и собраны в электронную библиотеку. Из них можно скомпоновать карточку любого уровня сложности для каждого этапа обучения ребенка с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Компьютерные игровые тренажеры предлагают условия для повторения, закрепления, применения, уточнения и корректировки знаний и умений. Они скомпонованы с учетом основной логики формирования знаний в модуле. Так, например, в модуле ИГРАЕМ И СЧИТАЕМ предлагается 16 игр-тренажеров в

шести разделах: графический образ цифры, соотношение числа и цифры, образование числа, место числа в числовом ряду, сравнение чисел и состав числа.

Методические материалы обеспечивают педагогу общее представление о возможностях организации начального периода обучения в той или иной предметной области, оказывают помощь в ориентировке в возможностях ЭОР и снабжают дополнительным материалом для организации более полноценного периода применения знаний. В математическом модуле - это материал для организации устного счета и решения текстовых арифметических задач.

Опыт использования представленных материалов в работе с учащимися с ОВЗ позволяет отметить их широкие возможности для организации учебной и внеурочной работы; групповых, индивидуальных и классических фронтальных занятий, пролонгации педагогического воздействия через организацию работы с ЭОР при выполнении домашних заданий, дополнительных занятий с родителями, игр в свободное время.

Комплекс имеет свидетельства о государственной регистрации в «Федеральном институте промышленной собственности», получил положительные отзывы ведущих ученых, методистов, педагогов-практиков различных регионов РФ, работающих в центрах развития ребенка, дошкольных учреждениях, в начальной школе, в условиях домашнего обучения. Специалисты, кроме прочего, отмечают удобство использования пособия в работе: возможность и для опытного педагога, и молодого специалиста подготовить полноценные, грамотные с предметной и психолого-педагогической точки зрения занятия с минимумом временных и трудовых затрат. С другой стороны, немаловажный момент - удовлетворенность процессом и результатом работы всех участников образовательного процесса, особенно родителей, имеющих подчас значительные требования к качеству дидактических материалов и к условиям современного образовательного процесса.

М.В. Арсеньева, А.В. Концедалова
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР И ЗПР

Исследования детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития (ЗПР) показали качественное своеобразие развития речевого и психического развития детей выделенных категорий. Имеются указания на особенности психофизиологического развития детей этой категории, что выражается в инертности нервных процессов, низкой работоспособности, быстрой утомляемости и истощаемости нервных процессов. Современная образовательная система предполагает обеспечить развитие детей с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей и должна быть направлена на решение задач по развитию связной речи [2].

Нами была определена основная цель коррекционно-развивающего обучения, направленная на развитие связной речи у старших дошкольников и младших школьников средствами детской художественной литературы с учетом психофизиологических особенностей и возможностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Основной цели были подчинены принципы, условия, определены основные задачи, методы и приемы коррекционного воздействия.

Для достижения поставленной цели в обучении предполагалось решить следующие задачи: формирование языковых закономерностей построения текста; формирование умения осуществлять смысловое планирование пересказа и передавать последовательность событий текста оформленными предложениями разных синтаксических конструкций.

Для решения поставленных задач развития связной речи детей с ОНР и ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста была разработана коррекционно-развивающая технология обучения, в которой центральное место занимает обучение детей навыку пересказывания. Комплекс педагогических воздей-

ствий обеспечивает формирование у детей умений осмысленно воспринимать текст; определять структуру связного высказывания; умений выделять смысловой и предметный план связного высказывания и на основе анализа и синтеза смысловых частей понимать главный смысл связного высказывания; использовать многообразие лексико-грамматических средств речи в процессе пересказа [1].

Для организации обучения использовались следующие методы:

–практические: упражнения как многократное применение ребёнком умственных и практических действий; игровой метод, предусматривающий использование разнообразных компонентов игровой деятельности (воображаемой игровой ситуации, игровых действий); наглядно-действенный показ (способа действия, образца выполнения). Одним из ведущих в структуре работы по обучению пересказу был метод моделирования. Он понимается как процесс создания и использования модели для формирования представлений о структуре и содержании литературного произведения;

–наглядные: опора на игровое действие, схему, эмблему, таблицу, план, картинку. Это позволяло детям понять многие приемы, явления, процессы. Наряду с этим использовался иллюстративный материал: иллюстрации к сказкам, рассказам, картинки с изображением персонажей, сюжетов, демонстрации наглядного материала на экране монитора, на экране интерактивной панели «Солнышко».

–словесные: подсказка, образец, рассказ логопеда, предварительная беседа, обобщающая беседа, пояснения, указания, исправления, замечания, вопросы (репродуктивные, поисковые, прямые, подсказывающие).

В процессе работы по обучению пересказу выделено 4 этапа работы. На первом этапе велась работа по подготовке детей к восприятию текста литературного произведения, к осмыслению его содержания и формы. Для этого активизировался личный опыт детей, обогащались их представления. Обязательным звеном являлось объяснение незнакомых слов, что обеспечивало полноценное восприятие произведения. На втором этапе происходило знакомство ребенка с

произведением художественной литературы. Учитывая слабую мотивацию детей с ОНР и ЗПР и недостаточность слухового и зрительного восприятия, подача текста должна быть выразительной и осуществляться в форме увлекательной познавательной деятельности. Для выразительного преподнесения текста обращалось внимание на владение взрослым некоторыми техническими приемами: умением регулировать дыхание, силу голоса, его тембр, следить за правильностью ударений, четкостью дикции. Выразительное чтение текста педагогом способствовало полноценному восприятию произведения, стимулировало ребенка к рассуждениям. В структуре третьего направления выделено два вида работы: вопросы по выяснению эмоционального отношения детей к прочитанному; вопросы по выяснению понимания смысла литературного произведения детьми. На четвертом этапе проводилось составление программы текста с последующим пересказыванием. Использовались следующие виды пересказа: по серии сюжетных картин, отражающих предметный и смысловой план рассказа; с опорой на сюжетную картину; с опорой на предметные картинки, отражающие только предметный план рассказа; с опорой на план, представленный с помощью графической модели; без наглядной опоры.

Закрепление проекции текста как программы будущего пересказа осуществлялось в ходе работы с картиной. Предлагались следующие виды заданий: восстановление деформированной последовательности сюжетных картин с последующим составлением рассказа или его фрагмента; отбор из предложенных картин только тех, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ с последующим рассказыванием; поиск «ошибочной» картины среди серии картин; самостоятельное расположение картин в правильной последовательности с последующим рассказыванием; установление недостающей картины и определение ее местоположения; нахождение нужной картины – «декорации» среди фоновых; нахождение несоответствия между рассказом и иллюстрацией к нему; подбор к каждому фрагменту из серии картин отдельных предметных картин, которые необходимы для уточнения повествования или его дополне-

ния; дифференцирование двух серий сюжетных картин по тематическому содержанию.

Проведённое нами коррекционно-развивающее обучение способствовало формированию механизмов понимания содержательной стороны связного речевого сообщения, результатом чего стало улучшение передачи цельности текста при его воспроизведении детьми с нарушением речи и задержкой психического развития.

Литература:

1. Арсеньева М.В., Баряева Л.Б. Коррекционно-развивающая технология формирования репродуктивной и творческой деятельности дошкольников в процессе изучения произведений детской художественной литературы // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014 – № 6(38) – С. 209 – 215.

2. Ивлева М.Г. Особенности предпосылок формирования коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического развития // Специальное образование: научно-методический журнал. – 2012. – № 2 (26). – С. 58−66.

Е.В. Замашнюк, Санкт-Петербург,
П.В. Медведева, Москва

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СЛЕПЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТА

Одной из важнейших задач обучения и воспитания слепых детей дошкольного возраста является формирование у них прочных навыков пространственной ориентировки и вооружение родителей знаниями, которые способствовали бы социализации незрячего ребенка в общество зрячих.

Ряд тифлопедагогов, занимающихся вопросами воспитания слепых детей, такие как М.Э. Бернадская, А.М. Витковская, О.В. Парамей, Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, Л.И. Фильдчикова, С.М. Хорош и другие, подчер-

кивают важность оказания ранней коррекционно-педагогической помощи для предупреждения возникновения вторичных отклонений в развитии.

Одним из путей просвещения родителей, оказания им информационной и практической помощи в обучении и воспитании детей является ежегодный летний выездной международный Проект «Школа родительского мастерства для семей, которые воспитывают незрячих детей - Мамина школа», объединяющий тифлопедагогов, психологов, физических реабилитологов, логопедов, арт-терапевтов, массажистов России, Украины, Польши и Казахстана, который проводится в Евпатории в Национальном Центре дефолимпийской и параолимпийской подготовки «Украина». От России его инициатором и руководителем является Насибулова Елена Андреевна. В 2014 году в Проекте приняли участие семьи 14 тотально слепых детей от 2,5 до 6-лет из разных городов.

Одной из основных проблем являлось определение содержания сопровождения слепых дошкольников по формированию навыков пространственной ориентировки в условиях разноуровневой готовности детей, что обусловлено рядом причин. Во-первых, одни дети были на Проекте в прошлые годы, и родители имели представление о содержании требуемой им помощи, например, познакомились с методиками обучения пространственной ориентировке специалистами из Польши. Во-вторых, другие дети и их родители до настоящего времени, не могли получать квалифицированную помощь тифлопедагогов из-за отсутствия их в местах проживания. Очень часто родители пользовались информацией только из интернет - ресурса. В-третьих, большинство незрячих детей имели сопутствующие нарушения в развитии (неврологические, опорно-двигательные, интеллектуальные, темповые задержки речи). В-четвертых, в тифлопедагогической практике отсутствует описание опыта оказания консультативной экспресс-помощи по формированию навыков пространственной ориентировки у слепых дошкольников в условиях полного «погружения» детей в коррекционно-развивающую среду, которая служит источником усваиваемого опыта за короткое время.

Своеобразием формирования навыков пространственной ориентировки в рамках Проекта являлось объединение диагностики и коррекции. Индивидуальные занятия с ребенком продолжительностью 30 минут проводились ежедневно в течение двух недель. Целью занятий являлась оптимизация возможностей ребенка в безопасном и самостоятельном передвижении в пространстве. Структура занятия предполагала проведение диагностики отдельной области развития (слухового, осязательного, обонятельного восприятия; знание частей тела, пространственных понятий; предметных представлений, умений различать и классифицировать размер, форму предметов; ориентирование в знакомой среде) и, исходя из результатов изучения, ребенку предлагались обучающие задания. Родители, которые присутствовали на занятии, имели возможность не только познакомиться с приемами коррекционно-развивающей работы, но и принять в нем активное участие.

В основу обучения была положена программа обследования ориентирования и мобильности слепых и слабовидящих детей в возрасте от 2 до 6 лет «Шаг за шагом», разработанная доктором C.R.A. Ван Дейк и программа по обучению слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности, разработанная Солнцевой Л.И. Так как у 10 из 14 детей, имелись нарушения речи, это учитывалось не только в диагностике, но и при проведении занятий. Так, например, инструкция: «Назови…» была для них заменена на «Покажи…». Критериями оценки являлось: ребенок справляется с заданием самостоятельно; справляется с заданием частично, нуждается в некоторой поддержке, вербальной или мануальной; не справляется с заданием самостоятельно, при выполнении нуждается в значительном и длительном содействии; не в состоянии овладеть навыком из-за дополнительных нарушений здоровья. Широко использовались возможности обучения ориентировке в естественной среде и возможности перенести сформированные навыки в новые условия.

По завершению Проекта по результатам коррекционной работы для родителей были разработаны индивидуальные рекомендации по дальнейшему

формированию навыков пространственной ориентировки у слепых дошкольников в условиях домашнего воспитания.

Кроме того, полученные результаты позволили сформулировать некоторые особенности развития навыков пространственной ориентировки у слепых дошкольников:

- у большинства слепых детей не сформированы пространственные понятия «право – лево», «впереди – сзади», «на – под», что в целом затрудняет овладение навыками пространственной ориентировки;

- осуществлению коррекционной работы препятствует отсутствие речи у большей половины детей;

- неврологические и интеллектуальные нарушения затрудняют овладение навыками пространственной ориентировки;

- основой обучения является слуховое восприятие, которое оказалось наиболее развито у детей; они с удовольствием выполняли задания на локализацию источника звука, на движения по звуку, на узнавание голосов животных, звуков природы и действий, выполняемых людьми; неговорящие дети эмоционально реагировали за звуки, демонстрируя, нравятся ли они им или нет, имитировали характерные движения, что говорит о начале овладения невербальными средствами общения;

- большинство детей хорошо различали стопой разные поверхности внутри помещений; хуже - покрытия снаружи; при этом все дети проверяли результат осязание стопой осязанием рукой, то есть присаживались и осматривали поверхность руками; все дети с интересом выполняли задания, которые проводились на улице, в естественной среде;

- осязание рукой оказалось развито у большинства слепых детей, при этом используют двурукое осязание; данная группа детей проявляла интерес к выполнению заданий на шнуровку, вкладыши;

- овладению навыками ориентировки с помощью трости препятствует мышечная слабость рук, в том числе кисти руки; дети воспринимают трость как игрушку, поманипулировав ею, быстро устают и теряют к ней интерес;

- у большинства детей снижена двигательная активность, придвигаются в основном за руку со взрослым;

- дети, приезжающие на Проект повторно показали более высокие результаты развития и проявляли интерес к занятиям.

Условия Проекта позволили познакомить слепых дошкольников с новыми звукам, запахами, поверхностями, пространством.

Таким образом, использование метода проекта позволяет с одной стороны, охватить коррекционной и консультативной помощью семьи, имеющие слепых детей, с другой стороны, повысить профессиональный уровень специалистов участвующих в Проекте и получить новые практические данные, способствующие поиску новых приемов работы с незрячими дошкольниками.

О.А. Вялых
Санкт-Петербург

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОЕКЦИЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМ В КОРРЕКЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РЕБЕНКА

Конструирование относится к числу тех видов деятельности, которые имеют моделирующий характер. Оно направлено на моделирование окружающего пространства в самых существенных чертах и отношениях. Такая специфическая направленность конструирования отличает его от других видов деятельности и имеет значение для развития у ребенка образного и элементов наглядно-схематического мышления, формирования у него представлений о целостном, обобщенном образе предмета. Так как ребенок, создавая конструкцию, т.е. модель какого-либо реального объекта, начинает совершенно иначе воспринимать сам предмет, качество его восприятия неизмеримо возрастает. Так же в процессе обучения конструированию приходится решать целый ряд практических проблем - как строить, почему строить так, а не иначе, что сделать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта, в какой последовательности выполнять

задание и т.д. Такая задача не ставится перед педагогами для реализации программ как общего, так и специального образования в полном объеме. Однако усвоение школьного обучения может существенно страдать при недоразвитии или недостаточной зрелости конструктивной деятельности.

Среди основных видов детского конструирования обычно выделяют следующие:

1. Конструирование по образцу, которое представляет собой постройку из деталей строительного материала и конструкторов на примере образца и способа изготовления.

2. Конструирование по модели. Здесь в качестве образца предъявляется модель, в которой составляющие её элементы скрыты от ребёнка. Иными словами, предлагается определённая задача, но не способ её решения.

3. Конструирование по условиям, предложенное Н. Н. Поддьяковым, носит иной характер: без образца, рисунков и способов возведения дети должны создать конструкции по заданным условиям, подчеркивающие её практическое назначение.

4. Конструирование по простейшим чертежам или схемам. Здесь детей сначала обучают строить простые схемы чертежи, отражающие образцы построек. А затем, наоборот, создавать конструкции по чертежам схемам.

5. Конструирование по замыслу в сравнении с конструированием по образцу творческий процесс, в ходе которого дети имеют возможность проявить самостоятельность.

6. Конструирование по теме Его суть: на основе общей тематики конструкций дети самостоятельно воплощают замысел конкретной постройки, выбирают материал, способ выполнения.

Вместе с тем сегодня появляются и новые виды детского конструирования. Среди которых компьютерное конструирование и конструирование геометрических форм по проекциям, которые могут реализовываться как проектирование плоскостных проекций объемных геометрических конструкций или как

постройка объемной геометрической конструкции, где в качестве образца предлагаются их фронтальная и горизонтальная проекции.

Конструирование геометрических форм по проекциям способствует эффективному формированию у детей гибких динамических пространственных представлений, а также умения представлять объемное тело, основываясь на его плоскостном изображении, что составляет основу графического моделирования конструкций. Все это оказывает положительное влияние на общее умственное развитие, и прежде всего на развитие образного мышления и воображения. А это, в свою очередь, положительно влияет на характер разных видов продуктивной деятельности, а также может способствовать готовности детей к успешной учебной деятельности.

Особую сложность представляют задания, в которых действия совершаются с объемным материалом, требующим формирования представлений о трехмерности пространства. Это предполагает поиск условий, позволяющих более эффективно формировать навыки, необходимые для конструктивной деятельности с таким материалом.

Такой вид деятельности способствует формированию умения не только выделять отдельные грани геометрического тела, но и удерживать в памяти их пространственное соотношение после поворота тела, а так же способствует формированию у детей умения выделять две стороны более сложного составного предмета и соотносить его с проекцией, в целом развитию пространственного мышления, психомоторики, усвоению сложных пространственных сенсорных эталонов, регулятивному компоненту интеллектуальной деятельности, способности к сложному пространственному анализу.

Конструктивное моделирование по проекции модели является достаточно сложным видом конструктивной деятельности и формируется она не сразу. Необходимо время для понимания достаточно абстрактных изображений моделей, усвоения основных правил и способов действий по их реконструкции. Формирования представлений о проекции осуществляется поэтапно.

На первом этапе происходит знакомство с геометрическими объемной фигурами, их свойствами и названиями. Дети узнают их названия, обследуют их зрительно, учатся узнавать их наощупь.

На втором этапе дети знакомятся с проекциями отдельных объемных геометрических форм, а также основными видами проекции (вид сверху, с правого или левого бока, вид напротив, снизу*).* Они учатся решать задачи на сопоставление проекции и фигуры, выбирать нужные проекции к заданной фигуре или нужную фигуру к заданной проекции.

На третьем этапе происходит формирование умения сравнивать геометрические формы и их проекции по отдельным признакам, выделять их сходство и различия. Особое внимание здесь уделяется тем фигурам, которые могут с одной из сторон иметь одинаковую проекцию (куб и четырехугольная призма, шар и цилиндр, конус и пирамида и прочее).

На четвертом этапе дети составляют объемные конструкции и учатся изготавливать их фронтальные и горизонтальные проекции. Они овладевают навыками выделения в сложной проекции отдельные детали конструкции и их положение в пространстве, опознавать фронтальные и горизонтальные проекции составной конструктивной модели

На пятом этапе происходит обучение и строительство конструкций по двум и трем проекциям (одной фронтальной и двум боковым).

Осуществляя моделирующую деятельность в процессе игр, ребенок учиться осмыслению последовательности построения аксонометрической проекции вначале отдельных геометрических форм, а затем сборных конструкций, определение правильного расположения ребер предмета относительно аксонометрических осей и взаимного расположения его отдельных частей. Кроме того, большое внимание уделяется и умению соотносить проекции с конструкциями и создавать конструкции по готовым проекциям.

Литература:

1. Брофман В.В. Об опосредствованном решении познавательных задач // Вопросы психологии. - 1993. - № 5. - С.30-38

2. Будько Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / Под. ред. Будько Т.С.; Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. - Брест: Издательство БрГУ, 2006. - 46 с.
3. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование. - 2008. - № 18.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Структура пространственных представлений // Школьный психолог. - 2000. - №34.
5. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников.- М.: АПН СССР, 1980. - 240 с.

И.А. Шатова, А.Д. Ермолина
Санкт-Петербург

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ГБДОУ В ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В настоящее время в системе дошкольного образования происходят изменения, которых не было с момента её создания. Это связано с введением в действие нового «Закона об образовании в Российской Федерации» с 1 сентября 2013 года, в котором сказано, что дошкольное образование становится первым уровнем общего образования. Дошкольное образование остается необязательным, но существенным образом меняется отношение к дошкольному образованию как к начальному этапу развития ребёнка. Дошкольный возраст – это главный и ответственный этап, в котором закладываются основы личностного развития ребенка: интеллектуального, эмоционального, коммуникативного и физического. Это период, когда ребёнок начинает осознавать себя и своё место в этом мире, когда он учится общаться, взаимодействовать с другими детьми и со взрослыми.

Совсем недавно в приоритете была задача воспитать члена общества с определенным набором знаний, умений и навыков, то сейчас, стоит необходимость формирования социально-адаптированной личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, отстаивать свою точку зрения, продуктивно и конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Таким образом, акцент идет на развитие качеств и социальную адаптацию так необходимую слабослышащим детям в современном мире слышащих людей.

В ФГОСе Дошкольного образования от «17» октября 2013 г. № 1155, который вступил в действие с 1 января 2014г сказано, что нужно развивать мотивационную готовность к обучению, а не просто учить ребенка чтению, письму и т.д. После дошкольной жизни должно появиться желание учиться.

Готовность слабослышащих детей к школьному обучению можно рассматривать как одно из важных и необходимых условий дальнейшего успешного развития личности, социальной реабилитации и максимальной адаптации в социуме. Именно проектный метод как один из видов педагогических технологий включает в себя комплекс исследовательских, поисковых, проблемных, творческих методов, в основе которых лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления.

В развитии познавательных интересов слабослышащего ребенка работа над проектом имеет особое значение. В этот период происходит интеграция между общими способами решения обучающих и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира.

Работа в малых группах, подгруппах и коллективе дает детям с нарушением слуха возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Объединение одним делом развивает у них коммуникативные и нравственные качества.

Предоставление детям возможности самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей - основной смысл метода проектов.

Таким образом, тема, выбранная для проекта «проецируется» на все образовательные области, предлагаемых как в ФГТ, так и ФГОС, и на все структурные единицы образовательного процесса, через различные виды детской деятельности, и получается целостный, а не разрозненный образовательный процесс. Это позволит ребенку с нарушенным слухом усвоить тему в разных видах деятельности, не испытывая сложности перехода от предмета к предмету, усвоить больший объем информации, осмыслить связи между предметами и явлениями.

Нами была разработана и проведена краткосрочная, средней сложности проектная деятельность в младшей группе для детей с нарушением слуха по теме «Птицы - наши друзья», в которой были поставлены следующие задачи: 1. Образовательные: закрепление знаний о внешнем виде птиц; формирование умения различать птиц, придумывание оформления выставки, создание коллекции поделок; формирование умения выполнять свою работу в соответствии с имеющимися критериями.

2. Воспитательные: формирование готовности и способности к участию в групповых мероприятиях; формирование устойчивого познавательного интереса, умения обращаться за помощью к педагогу, слушать педагога, работать в коллективе. 3. Развивающие: развитие слухового восприятия и слухового внимания; развитие всех психических процессов.

В ходе реализации проекта на первом *мотивационном этапе* мы вводим воспитанников в ситуацию, демонстрируя изображения птиц, предъявляя для рассматривания иллюстрации. Перед детьми ставим проблему «Сейчас зима, птицам трудно найти корм, надо им помочь. Будем помогать птицам». Предлагаем воспитанникам вместе с родителями подготовить материал к созданию и оформлению выставки поделок. Объясняем, что предстоит сделать: наблюдать

за поведением птиц на прогулках; узнать о внешнем виде птиц; научиться различать на слух голоса птиц; научиться различать птиц на иллюстрациях.

На этапе *организации работы над проектом* педагог знакомит детей с внешним видом и голосами птиц; создает заготовки для разных видов деятельности; подбирает иллюстрации с изображением птиц, аудиозаписи с голосами птиц; Создает дидактическую игру «Собери целое из частей»; делает заготовки для творческих работ; Подготавливает инструменты. Дети рассматривают иллюстрации с изображением птиц; различают внешний вид и голоса птиц; рассматривают форму и размер птиц; составляют композицию из нескольких деталей.

На этапе *практической* деятельности педагог проводит занятия по развитию речи «Знакомство с птицами»; «Покажи кто»; «Кто улетел?»; по развитию слухового восприятия: «Узнай, чей голос»; «Услышал – покажи кто»; организует рисование «Ворона на ветке», аппликацию «Кормушка для птиц», лепку: «Снегири», коллективную работу «Птицы на дереве» и подвижную игру «Птички и кот». Оказывает помощь в создании композиции и художественно-эстетических деятельностях. Дает домашнее задание и рекомендации по созданию поделок родителям и детям. Дети знакомятся с внешним видом птиц, учатся их различать, слушают голоса птиц, стараются различить их на слух; создают аппликацию «Кормушка для птиц» и снегиря в технике намазывания пластилина на лист бумаги; участвуют в совместной подвижной игре педагога и детей «Птички и кот», коллективной работе «Птицы на ветке». Вместе с родителями дети изготавливают поделки в домашних условиях.

На этапе *презентации деятельности* представляется родителям, педагогам и воспитанникам других групп выставка творческих работ детей. Определяется новая цель: «Будем изучать птиц, новые инструменты и материалы, чтобы создать книжку – малышку «Покормите птиц зимой!»

Таким образом, мы пришли к выводу, что:

- в основе любого проекта лежит проблема, для решения которой требуется исследовательский поиск;

-обязательными составляющими проекта должны быть: детская самостоятельность при обязательной поддержке педагога, совместное творчество детей и взрослых;

-развитие коммуникативных способностей детей познавательных и творческих навыков.

Основной целью проектного метода в ГБДОУ является развитие свободной творческой личности ребёнка с нарушением слуха, которое определяется задачами развития личности и задачами исследовательской деятельности детей.

Литература:

1. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений - М., Мозаика-Синтез, 2008.
2. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога - Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

Е.Ф. Войлокова, М.А. Перелыгина
Санкт-Петербург

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Российское дошкольное воспитание накопило огромный опыт в деле развития, воспитания и обучения детей. Однако в современных условиях этого опыта уже недостаточно; появились новые социальные цели, изменились потребности родителей, требования школы к системе дошкольного воспитания, в огромной степени изменился и сам ребёнок.

Социологические исследования, проведённые на протяжении 2000-2012 гг. в дошкольной сфере, выявили ряд социально-психологических противоречий (Гришаева Н. П.. Толмачева А.А.).

Во-первых, это противоречие между целевыми установками детей и родителей. Родители приводят детей в дошкольное учреждение для того, чтобы

качественно подготовить его к поступлению в престижную школу или гимназию, а также для получения навыков коллективной жизни (по материалам исследования в крупном городе).

Сам же ребёнок (по опросам детей старшей и подготовительной групп) приходит в детский сад, чтобы играть, гулять с друзьями.

Во-вторых, противоречие между требованиями школы и потребностями ребенка дошкольного возраста

Огромное противоречие существует в требовании школы – научить всех читать и писать при желании ребёнка в основном играть.

Известно и другое противоречие – у детей в большинстве детских садов нет условий для развития необходимых социальных навыков.

Сегодня понятие «социализация» характеризует в обобщенном виде процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, которые входят в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом. Это позволяет функционировать индивиду как активному субъекту общественных отношений.

Факторы социализации личности ребенка-дошкольника

- внутренние факторы – индивидуальные особенности ребенка, которые напрямую влияют на формирование у него картины мира и определяют стиль переживания межличностных отношений;
- внешние факторы – определяют содержание и форму социализации дошкольников векторы их дальнейшего развития. К ним относятся семья, детский коллектив, допустим, во дворе, центры раннего развития, кружки по интересам, дошкольные образовательные организации, а также культура и религия социальной группы.

Таким образом, социализация дошкольника - это не только пресловутый ОБЖ, но и способность самим решать конфликт, не прибегая к помощи взрослого, умение отстоять свою точку зрения, если она не совпадает с точкой зрения взрослого, умение самоопределиться в своих желаниях, если они расходятся с желаниями большинства детей в группе и т. д.

Заорганизованность педагогического процесса практически не позволяет ребёнку сделать самостоятельный выбор. В традиционном детском саду даже свободная игра детей занимает от тридцати до пятидесяти минут в день.

Возникает вопрос, каким образом при такой ситуации развивать саморегуляцию поведения детей и какие социальные качества необходимо формировать в дошкольном возрасте?

Безусловно, прежде всего, для определения «социального» у дошкольника необходимо учитывать: возрастные особенности детей, проблемы конкретного детского коллектива, философские основания жизнедеятельности человека, проблемы приобщения ребёнка к мировой культуре.

Следует также помнить о таких особенностях дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, как низкий уровень интереса к процессам и явлениям, происходящим в социальной жизни, это в свою очередь приводит к существенному затруднению процесса заимствования информации, снижение способности к усвоению заимствованной информации, особенно поданной в словесно-логической форме.

Кроме того, чтобы определить условия социального развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста необходимо выделить основные противоречия «социального развертывания» ребенка, обусловленные его возрастными и типологическими особенностями. Это противоречия между:

- декларированием равенства и неготовностью общества на равноправной, недискриминантной основе принять ребенка с интеллектуальной недостаточностью;
- большими потенциальными возможностями ребенка и их малой «востребованностью» обществом;
- активным (не всегда в «удобном» для взрослого проявлении) характером ребенка и его еще меньшим социальным опытом;
- пусть и недостаточным, но тем не менее существующим стремлением ребенка к общению и неумением правильно построить коммуникативный акт;

- преобладанием в общении взрослого и ребенка объяснительно-иллюстративного способа обучения и необходимостью осуществлять творчески-поисковый характер деятельности.

Ребёнку, чтобы стать культурной, социально развитой личностью, необходимо создать условия для освоения ряда социальных ролей: я– как личность, я – как член коллектива, я – как член семьи, я – как житель города, я – как гражданин, я – как часть природы, я – как житель Земли, я – как частица Мироздания.

Определив содержание «социального» в дошкольный период, необходимо найти ту технологию, которая позволила бы, с одной стороны, реализовать это содержание, а с другой – увлекла бы детей, родителей и педагогов.

При этом социализацию не следует сводить к образованию, т.е. к обучению и воспитанию, хотя она и включает эти процессы. Социализация личности осуществляется под влиянием совокупности многих условий, как социально-контролируемых и направленно-организуемых, так и стихийных, возникающих спонтанно. Она и есть атрибут образа жизни личности, и может рассматриваться как ее условие и результат.

По данным Гришаевой Н. П. социально-психологические исследования по данной проблематике показывают, что наибольший интерес у детей вызывает такая технология, которая позволяет организовать длительное проживание в специально созданных «ситуациях месяца», таких как «Я – землянин», «Моя семья – мои корни», «Мальчики и девочки» и т. п. В ее работах можно найти подробное описание этой технологии.

В дошкольном возрасте художественная литература может стать мощным средством социализации ребенка в современном обществе. Художественная литература – неиссякаемый источник воспитания детей. Однако сегодня книгу подменили телевизором и компьютером, сажая малыша перед экраном, родители полагают, что он, так же как и взрослый, понимает происходящие события. При этом книга отодвигается на задний план или вообще теряет смысл и ценность.

Среди негативных тенденций следует отметить и угасание традиции семейного чтения. По данным С.А. Кислинской (Санкт-Петербург) в дошкольном возрасте ежедневно читают вслух 82% родителей, в первом классе – 8%, в четвертом – 0%

После прочтения книги многие родители задают детям вопросы, выявляющие их эмоциональное отношение к книге и лексическое значение слов, встретившихся в тексте (в старшем дошкольном возрасте – 58% , в начальных классах – 41%).

Объем домашней библиотеки детской литературы в большинстве семей не превышает 50 книг. В среднем около 15% менее 20 книг и только 10% семей имеют библиотеку более 200 книг.

Но ведь общепризнанно, что художественная литература ценна, поскольку она естественно погружает юного читателя в круг близких ему интересов и впечатлений, открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений, учит сопереживать с героями художественных произведений, замечать проблемы близких и окружающих их людей, учит понимать внутренний мир героев, верить в силы добра, формирует глубокие знания о человеке, его проблемах и способах их решения, оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие детей, создает реальные психологические условия для социальной адаптации ребенка.

В специальном дошкольном образовании используются разные формы организации для приобщения ребенка к миру художественной литературы.

- Традиционной формой является чтение произведения.
- Чтобы помочь ребенку глубже почувствовать события и поступки персонажей после прочтения произведения проводится беседа с детьми по осмыслению прочитанного.
- Огромную роль в осмыслении материала, как познавательного, так и эмоционального характера, играют иллюстрации в детских книгах. Они представляют ребенку наглядный образ ситуации и способствуют пониманию характеристик персонажей.

- При работе над произведением очень эффективен прием игры-беседы с персонажами произведения. Цель данного приема – оценить то, насколько детям понятно содержание художественного произведения, то как ребёнок усвоил нравственные эталоны, какова его позиция по отношению к разным героям.
- Следующий этап в работе над книгой — это игра-драматизация. Она обогащает жизненный опыт дошкольника, способствует развитию умения встать на позицию другого человека, оценить его поступок, сблизиться с героем произведения, пережить его победы и поражения.
- Как этап обобщения работы над художественным произведением, включается процесс переноса ситуаций из произведений в жизнь детей группы.

Таким образом, художественная литература служит могучим, действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, она оказывает огромное влияние на социальное и личностное развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

А.В. Фаломкина
Санкт-Петербург

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Игра – это огромное светлое окно
через которое в духовный мир ребенка вливается живительный
напиток представлений, понятий об окружающем мире.
В.А. Сухомлинский

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний.

Многие педагоги и психологи отмечают, что игра как особая форма деятельности охватывает все периоды человеческой жизни, в том числе и период школьного возраста. В игре происходит адаптация школьников к системе об-

щественно-полезной деятельности, формируется сознательное подчинение социальным нормам, развивается тяга к общественной активности. Известно, что игра возникает тогда, когда ребенок полон ярких впечатлений, которые сильно воздействуют на его чувства. Для детей с нарушенным слухом отношения людей, некоторые нормы поведения людей оказываются скрыты. У них отмечаются трудности восприятия устной речи, небольшой (ограниченный) словарный запас. В игре же у детей возникает мотивация вступить в речевой контакт, используя выразительную мимику, естественные жесты.

В ходе игры в специально организованных условиях осуществляется формирование представлений о взаимоотношениях людей в процессе трудовой деятельности. Из всех видов игр наиболее благоприятно влияют на развитие неслышащих детей сюжетно-ролевые игры.

В процессе сюжетно-ролевой игры, учащиеся приобретают знания о многих профессиях, узнают об их особенностях. Они также знакомятся со свойствами окружающих предметов, событиями и явлениями реального мира, строят отношения в процессе совместной деятельности. Организованная сюжетно-ролевая игра предполагает совместную деятельность. Ролевое общение – основной мотив игры. Поэтому можно утверждать, что формирующаяся речь неслышащих учащихся в условиях сюжетно-ролевой игры имеет коммуникативную направленность. Овладевая в игре речью «для других», ребенок тем самым осваивает ее «для себя». В процессе ролевого общения активно обогащается словарный запас учащихся.

Сюжетно-ролевые игры помогают:

- расширить знания детей по выбранным темам;
- формировать представления об окружающем мире;
- развивать активное словесное общение детей, расширяет и обогащает их словарный запас;
- развивать активность, самостоятельность, а также логическое мышление, воображение, формировать познавательные интересы;
-социализации неслышащих учащихся;

- формировать положительные взаимоотношения между членами детского коллектива;
- развивать творческие способности школьников, произвольное поведение;

Развивающий эффект сюжетно-ролевой игры позволяет говорить о необходимости повышения ее роли в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. В игровой деятельности не ставится задача специального заучивания слов и фраз, однако сама организация игр обеспечивает непроизвольное усвоение материала. Дети переживают радость от процесса игры, чувство удовлетворения от решения игровых задач.

Наиболее часто дети играют в такие игры как: «В парикмахерской», «Помоги, доктор!», «Аптека», «На почте», «В транспорте», «Магазин» и т.д.

В качестве примера хочу предложить конспект сюжетно-ролевой игры «Магазин», которая создает адаптивную среду нашим воспитанникам и является средством интеграции ребенка в среду слышащих.

Предварительно перед каждой игрой проводятся подготовительные занятия. Так перед проведением игры «Магазин» прошли:

- беседы (учащиеся знакомились с различными видами магазинов, профессией продавца, правилами поведения в магазине);
- экскурсии в магазины (где ребята непосредственно знакомятся с работой продавца, кассира);
- ручной труд (на занятии учащиеся изготовляли пособия для игры).

Приведу пример сюжетно-ролевой игры «Магазин» (3 класс)

Этапы занятия	**речь учителя**	**речь учащихся**
Организация начала игры	- Поздоровайтесь. - Как вы думаете, что мы сегодня будем делать?	- Здравствуйте. - Добрый день. - Наверно, мы будем беседовать. - Может быть мы будем читать. - Вероятно, что сегодня мы бу-

		дем играть.
	- Вы угадали. Мы будем играть.	- Я хочу сказать. (Я думаю, что…)
	- Как вы думаете, как мы будем играть?	- Мы будем играть в игру «У врача». - Очевидно, мы выберем игру «На почте». Кажется, мы будем играть в магазин.
	Да. Мы будем играть в магазин.	
	- Какой магазин мы выберем?	- Я хочу играть в продуктовый магазин. - Мне хочется играть в магазин одежды. - Давайте выберем магазин игрушек.
Распределение ролей	-Хорошо, давайте играть в магазин игрушек.	
	- Что делает продавец?	- Продавец продает товар.
	- Кто хочет быть продавцом?	- Я хочу быть продавцом. - Мне хочется быть продавцом.
	- Кто такой кассир?	- Он получает деньги от покупателя и выдает чек.

	- Кто хочет быть кассиром? - Кто такой покупатель? - Кто будет покупателем?	- Я хочу быть кассиром. - Выберите меня. -Это человек, который выбирает товар, платит деньги в кассу и получает у продавца покупку. - Я хочу быть покупателем. - И я буду покупателем.
Игра	Магазин открыт. Посмотрите, сколько в нем продается хороших товаров.	**Покупатели:** - У Вани – день рождения! - Купим ему подарок. -Хорошо! **Покупатели:** -Здравствуйте. **Продавец:** - Добрый день. **Покупатели:** - Нам нужен подарок. Что у вас есть? **Продавец:** - Вот, есть хорошая игра. Посмотрите. **Покупатели:** -Да, мы купим. - Сколько она стоит? **Продавец:** - Две тысячи рублей. Оплатите, пожалуйста, в кассу. **Покупатели:**

		- Хорошо. - Две тысячи рублей. **Кассир:** -Возьмите чек. **Покупатели:** - Спасибо. - Вот чек. Дайте, пожалуйста, игру. **Продавец:** -Возьмите, пожалуйста! **Покупатели:** -Спасибо! До свидания! **Продавец:** -До новых встреч! Благодарим за покупку.
Подведение итогов	-Вам понравилась игра? - Спросите у меня, как вы играли? - Продавец и кассир хорошо справились со своей работой. Вы хорошо говорили, были вежливы. Молодцы. Покупатели, хорошо говорили. Молодцы. -Попрощайтесь.	- Да. Игра понравилась. - Я люблю играть. - Мне нравится играть. - Скажите, пожалуйста, как мы играли? Вы похвалили меня (нас). Мы выполняли все правила игры. - Спасибо. - До свидания.

В жизни ребенка с нарушением слуха роль игры не менее важна, чем для слышащего, являясь основой для развития воображения, образного мышления, речевого общения. Таким образом, игровая деятельность, непосредственно связанная с учебной деятельностью, расширяет ее возможности, является важным источником развития неслышащих учащихся, расширения кругозора и социальной адаптации.

А.С. Волоцкая, Архангельск
Л.С. Медникова, Санкт-Петербург

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ «КАРТИНЫ МИРА» В СОЗНАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Дошкольное детство является важнейшим периодом психического развития ребенка, когда происходит становление базовых составляющих его сознания. Благодаря формированию рефлексивных структур сознания ребенок постепенно начинает обнаруживать способность отделения себя («я») от других людей и окружающей среды («не я»), определять свое место в сложной системе социальных отношений, частью которых является он сам. Все виды детской деятельности дошкольника предполагают решение им этой сложной задачи построения «картины мира», как некоторой совокупности или упорядоченной системы знаний человека о себе, о природе, о других людях, которая опосредует через себя любое внешнее воздействие.

Особое место в этом аспекте занимает сюжетно-ролевая игра, специфическое значение которой для развития ребенка заключается в том, что в игре он одновременно и создает, и постигает разнообразные модели отношений, которые существуют в условиях взаимодействия с окружающим. Символико-моделирующий характер игры становится для ребенка тем средством, которое может помочь ему освоить сложный и разнообразный спектр социальных отношений, стать основой для ориентации в них, для усвоения различных комби-

наций соподчинения социальных ролей. Для возникновения содержательного богатства игры ребенку необходим определенный запас представлений об окружающем, основанный на его жизненном опыте, а также способность действовать не только во внешнем, но и во внутреннем, воображаемом плане.

В рамках исследования, посвященного изучению возможностей наглядного моделирования как средства формирования целостной «картины мира» в сознании дошкольников с ЗПР, нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности игровой деятельности у детей дошкольного возраста. В исследовании участвовало 50 детей 5-6 лет с задержкой психического развития (ЗПР), 50 детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и 50 их нормально развивающихся сверстников (N).

Констатирующий эксперимент предполагал целенаправленное наблюдение за игровой деятельностью дошкольников. Анализ игровой деятельности детей осуществлялся по следующим параметрам: содержание игры; ролевое поведение; использование игровых атрибутов и предметов-заместителей; использование ролевой речи; полнота и точность отображения (моделирования) особенностей межличностных отношений; использование образно-двигательных знаков для передачи игрового образа.

Анализ полученных экспериментальных данных позволил выделить следующие уровни сформированности игровой деятельности дошкольников:

1 уровень – преобладают манипуляции с игровым материалом;

2 уровень – присутствуют непродолжительные однообразные игровые действия, отображающие знакомые бытовые ситуации (чаепитие, укладывание куклы спать, сборы на прогулку с переодеванием и т.п.). Используется минимальный набор игровых атрибутов, предложенных взрослым.

3 уровень – роли распределяются под руководством взрослого. Перевоплощение в игровой образ происходит на непродолжительное время. Ролевое обращение присутствует нечасто. Самостоятельно или при подсказке взрослого используется дополнительная атрибутика.

4 уровень – роли самостоятельно распределяются, но при возникновении конфликтов игровая группа или распадается, или обращается за помощью к взрослому. Ролевое поведение определяет и направляет действия ребенка. Сам игровой образ мало выразителен. Характерно ролевое обращение с частым переходом на прямое обращение. Самостоятельно используются атрибутика и предметы-заместители.

5 уровень – самостоятельно распределяются роли и разрешаются конфликты. Ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры. Игровые действия последовательны, разнообразны, динамичны, передают специфику отношений к предметному и социальному окружению. Отмечается полное включение в игровой образ: изменяется голос, мимика, появляются характерные жесты. Широко используются атрибутивные предметы и предметы-заместители.

Наблюдение показало, что у большей части нормально развивающихся дошкольников, также как и у детей с ОНР сформированность игровой деятельности соответствует 4 и 5 уровням (N - 28 и 17, ОНР - 33 и 5 дошкольников соответственно). Только пятеро детей без выявленных отклонений в развитии были отнесены к 3 уровню. Среди детей с ОНР таких испытуемых оказалось 10, и, кроме того, двое обнаружили 2-ой уровень сформированности сюжетно-ролевой игры. Наибольший разброс данных оказался в группе детей с ЗПР: 1-ый уровень был выявлен у шестерых дошкольников, которые лишь нецеленаправленно перемещались по игровому уголку, чаще выполняя с игрушками действия, не соответствующие их функциональному назначению. В то же время, 15 испытуемых с ЗПР, отнесенных ко 2-му уровню демонстрировали крайне однообразные процессуальные действия (катание машинки, катание по группе коляски, раздевание и одевание куклы и т.п.). Более половины дошкольников с ЗПР (27) под руководством педагога смогли включиться в игру на короткое время. Однако их игра сводилась к отображению повседневных бытовых ситуаций, дети практически не использовали сюжеты, связанные с профессиональной жизнью взрослых. Интерес к игре быстро угасал. В игре использовался

стереотипный набор атрибутов, по поводу которых у детей часто возникали конфликты. Ролевые обращения к партнеру-сверстнику встречались редко. Кроме того, отмечалось низкая способность соблюдать правила игры, сдерживать свои непосредственные желания.

Игровая деятельность двух девочек с ЗПР соответствовала 4-му уровню. После того как они сообщили, что будут играть в «Магазин», ими самостоятельно были распределены роли, отобраны необходимые игровые атрибуты. Сложность возникла при необходимости использовать предметы-заместители (когда им понадобились деньги для кассы, они никак не хотели брать бумажные заместители, предложенные взрослым). Игровые образы были недостаточно выразительными, девочки часто спорили, о том, как нужно говорить и что нужно делать. Поэтому игра носила прерывистый непродолжительный характер. Ни у кого из детей с ЗПР не удалось обнаружить самый высокий – 5-ый уровень сформированности игровой деятельности.

Оказалось, что игровая деятельность дошкольников с ЗПР находится на низком уровне. Существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл и делает ее мотивированной деятельностью, связаны со структурой имеющегося у них нарушения. При этом дети затрудняются наполнить игровую ситуацию содержанием, которое оказывается крайне бедным и не может стать основой для развития сюжета игры. Эти трудности связаны с несформированностью образной сферы дошкольников, фрагментарностью и недостаточной обобщенностью имеющихся у них представлений об окружающей их социальной действительности, малым жизненным опытом и трудностями в произвольном оперировании данными этого жизненного опыта, а также слабой эмоциональной включенностью в ситуацию игры. Можно предположить, что на полноту сформированности картины мира в сознании дошкольников с ЗПР оказывает влияние и ряд социокультурных факторов: дефицит эмоциональных и содержательных внутрисемейных отношений, неконтролируемая зависимость детей от телевидения и компьютера, активно поддержи-

ваемая родителями интеллектуальная доминанта в развитии ребенка в ущерб формированию природосообразных видов детской деятельности.

С.Б. Шипулина, Н.Е. Граш
Санкт-Петербург

СЛУХОРЕЧЕВЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

В системе коррекционной работы по развитию речи и слуха неслышащих школьников особое место занимает создание речевой среды не только на уроках, но и во внеклассное время. Одним из видов внеклассной работы, способствующих активизации речевого общения глухих детей, являются слухоречевые праздники.

Под слухоречевыми праздниками мы подразумеваем не только слухоречевые конференции, которые проводятся один раз в конце каждого учебного года, но и *другие внеклассные слухоречевые мероприятия*, инициированные учителями-дефектологами.

Анализ работ И.Г. Багровой, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, Е.П. Кузьмичёвой, Л.П. Микшиной, Л.П. Носковой, Т.В. Пелымской, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, С.Б. Шипулиной, Н.Д. Шматко позволил нам разработать следующие положения, которые легли в основу организации и проведения нами подобных мероприятий:

- ✓ создание условий для спонтанной реализации детьми своих произносительных навыков в непринуждённой обстановке;
- ✓ закрепление положительного отношения учащихся к процессу развития речевого слуха в единстве с развитием произносительной стороны устной речи;
- ✓ формирование потребности в общении;

✓ формирование мотивации к использованию самостоятельных высказываний;

✓ проявление речевой активности не только во время своего выступления, но и в ходе всего мероприятия;

✓ осознание значимости устной речи как надёжного средства коммуникации.

В связи с поисками путей интенсификации речевого развития глухих учащихся и поиска эффективных методов развития их словесной речи как средства общения, форма проведения итогового мероприятия по формированию произношения за учебный год в нашей школе-интернате №31 города Санкт-Петербурга менялась много раз.

Универсальной формой слухоречевой конференции, интересной для детей любого возраста, оказался *дидактический спектакль*, который представляет собой ряд номеров и сценок, объединённых выбранной темой. Подготовленные выступления ребят сменяются вопросами или заданиями ведущего, которые *никогда не репетируются* с детьми. Это поддерживает внимание и постоянный интерес всех участников праздника, а так же даёт возможность детям проявлять речевую активность, формулировать самостоятельные высказывания. В зависимости от содержания мероприятия мы рекомендуем использовать:

- ответы на вопросы по предыдущему выступлению, выделение основной мысли выступления (вывод каждого выступления выносится на наборное полотно или экран для подведения итога мероприятия);
- дополнение (составление) словосочетаний, предложений с опорой и без опоры на наглядный материал;
- обращение с вопросом (просьбой) к ведущему, к персонажам праздника (если такие имеются) и к ребятам;
- составление пословиц и поговорок из деформированного речевого материала с последующим их проговариванием в темпе, приближенном к естественному;

- отгадывание (загадывание) загадок, ребусов, кроссвордов по заданной проблематике;
- различение неречевых звучаний (звуки природы, голоса птиц или животных и т.п.);
- представление учащимися живых картин, когда по заранее подготовленной пантомиме ученики составляют небольшой рассказ.

Тема слухоречевой конференции определяется нами на заседании методического объединения учителей-дефектологов при планировании работы на предстоящий учебный год. За прошедшие годы темы слухо-речевых конференций у нас были самыми разными, например: «Люблю тебя, мой Петербург!», «Все профессии нужны – выбирай на вкус!», «Устное народное творчество», «Правила безопасного поведения», «Праздник Великой Победы», «В мире сказок», «Ребятам о зверятах».

В слухо-речевых конференциях принимают участие все ребята нашей школы, кроме учеников выпускных классов. Для того, чтобы осуществлять дифференцированный подход при выборе речевого материала и учитывать произносительные возможности учеников разных классов, мы проводим слухоречевые конференции отдельно для I – IV классов, V – VII классов и VIII – X классов. Каждое мероприятие продолжается не более 40 – 50 минут. Это позволяет школьникам быть не только активными участниками событий, но и избегать ненужного переутомления.

Речевой материал для выступлений детей подбирают совместно учитель индивидуальных занятий, учитель и воспитатель конкретного класса, т.к. они лучше других коллег владеют информацией о произносительных, эмоциональных и артистических возможностях своих подопечных. При этом выступления участников каждого класса *остаются неизвестными для других* до итогового мероприятия.

Репетиционный период (за две недели до слухо-речевой конференции) позволяет учителям индивидуальных занятий закрепить отработанные за учебный год произносительные навыки учащихся (звукопроизношение, изменение

силы и высоты голоса, изменение интонации, соблюдение норм орфоэпии, эмоциональное и выразительное воспроизведение речевого материала) и сформировать у них навыки самоконтроля за речью. Работа над инсценировками способствует развитию умений школьников синхронно сочетать эмоционально окрашенную экспрессивную речь и сценическое действие. Репетиции выступлений дают возможность ребятам использовать знакомый речевой материал в новой для них ситуации (вне слуховой кабины или класса), пополнять активную лексику и фразеологию, расширять знания по теме.

Для итогового мероприятия учитель-дефектолог нашего образовательного учреждения из всех номеров и сценок, составляет общий сценарий слухоречевой конференции.

Выступления школьников обязательно оценивает компетентное жюри, в состав которого входят члены администрации ОУ, педагоги, студенты и родители. Результаты выступления каждого ученика фиксируются в специальных бланках по 5-ти балльной системе, где особое внимание уделяется внятности и эмоциональности экспрессивной речи, её просодической стороне, актёрским способностям участников, использованию декораций и костюмов, а так же общему впечатлению от выступления. Отдельно нами отмечаются активное участие в конференции ребят-зрителей, интенсивный речевой отклик зала и количество спонтанно сформированных самостоятельных детский речевых высказываний.

Слухоречевая конференция не единственное мероприятие, инициированное нашими учителями-дефектологами. Систематически в течение учебного года мы организуем и проводим разнотематические *слухоречевые праздники*, которые рассматриваются нами как одна из форм целенаправленного развития речевого поведения глухих учащихся. Подобные мероприятия *существенно отличаются* от традиционных школьных праздников наличием иначе расставленных акцентов при целеполагании. Основной задачей, реализуемой на речевых праздниках, является использование детьми знаний, умений и навыков, по-

лученных на индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи.

Темы и формы подобных внеклассных мероприятий определяются нами на расширенном заседании методического объединения учителей-дефектологов при планировании работы на учебный год, на которое приглашаются председатели методических объединений учителей начальных классов и учителей словесности. Из наиболее эффективных форм проведения слухоречевых праздников мы особенно выделяем дидактический спектакль, конкурс чтецов, речевую викторину, речевой КВН и разнообразные дидактические игры.

Широкие возможности для развития речевой и познавательной активности неслышащих школьников предоставляет, на наш взгляд, использование *проектной деятельности*, которая направлена на сотрудничество между собой педагогов и учеников, и позволяет сочетать все режимы работы (индивидуальный, парный, групповой, коллективный). При этом учитель последовательно и целенаправленно ставит перед учащимися познавательные проблемы различного характера, решая которые, дети под руководством сурдопедагога, усваивают новые знания и развивают универсальные учебные действия.

Составными частями наших проектов становятся конкурсы чтецов и рассказчиков, конкурсы стенгазет и информационного листка, речевые викторины, экскурсии к объекту тематического исследования, речевой КВН, дидактические игры, конкурсы информационных презентаций и живых картин, мастер-классы, пантомима, постановка спектаклей и спортивные мероприятия. Выбор того или иного содержания зависит от творчества участников учебного проекта и его задач. При разработке учебного проекта мы никогда не забываем, что все его элементы являются способом достижения результата проекта. Это связано с тем, что проект – это работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата.

В нашей школе слухоречевые праздники проводятся с учащимися всех ступеней обучения. Их тематика различна:

- I – IV классы – праздники «Золотая осень», «Прощание с летом», «Зимушка-зима», игра по станциям «Весна-красна», проект «Олимпийские игры», проект «В гостях у сказки»;
- V – VII классы – КВН «Времена года», игра «Что? Где? Когда?» по правилам дорожного движения, викторина «Творчество И.А.Крылова»;
- VIII – XI классы – проект «Пушкиниана», проект «200-летию Бородинского сражения посвящается», проект «Зверинец в архитектуре Санкт-Петербурга», проект «У войны не детское лицо».

Активность каждого ребёнка на речевом мероприятии определяется особенностями его речевого и психо-физического развития. Основные требования к отбору речевого материала, подготовке выступлений и речевых высказываний учащихся аналогичны тем, которые предъявляются к отбору речевого материала при организации слухоречевой конференции, а сценарий слухоречевого мероприятия является результатом творческого сотрудничества учителей-дефектологов.

Анализ проводимых нами слухоречевых праздников показывает их положительное воздействие на коррекционно-развивающий процесс обучения глухих школьников в целом. Это позволяет нам рассматривать организацию таких внеклассных мероприятий как средство активизации устной речи учащихся во внеурочное время.

Таким образом, регулярное и целенаправленное проведение в нашей школе разнообразных слухоречевых праздников, постепенно позволяет ученикам самим:

- реализовывать приобретённый на фронтальных уроках и индивидуальных занятиях опыт в восприятии речи и неречевых звучаний, слухо-зрительного восприятия устной речи, реализовывать свои произносительные возможности и навыки устной коммуникации в других ситуациях;
- создавать условия для продуцирования личных высказываний с учётом ситуации общения и речевых партнёров, а так же для выражения собственных мыслей и чувств в простых по форме устных высказываниях;

• стимулировать развитие грамотного речевого поведения и способствовать обогащению личной речевой практики;

• формировать жизненные компетенции при взаимодействии со сверстниками и взрослыми в условиях деятельности, интересной и полезной всем её участникам;

• постоянно и мотивированно использовать индивидуальные слуховые аппараты для получения значимой звуковой информации;

• расширять и обогащать свои познавательные интересы, способствующие личностному росту;

• стремиться занять активную общественную и речевую позиции в коллективе.

Е.Н. Содманенко
Санкт-Петербург

ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Значение движения в развитии ребенка дошкольного возраста трудно переоценить. К.Д. Ушинский писал: «Дайте ребёнку подвигаться 2-3 минуты, и он подарит вам 20 минут дополнительного внимания». Телесные ощущения для него первостепенны в освоении окружающего мира. Среди многообразных факторов, влияющих на состояние здоровья и работоспособность растущего организма, двигательная активность – это естественная потребность в движении, удовлетворение которой является важнейшим условием всестороннего развития и воспитания ребенка.

Отсутствие слуховых ощущений, недостаточное речевое развитие затрудняют восприятие мира для глухого или слабослышащего ребенка и ограничивают возможности его общения с окружающими, что отражается на его здоровье, психомоторном и физическом развитии. Дети с нарушениями слуха часто имеют сопутствующие заболевания и вторичные отклонения. Это может проявляться в частых про-

студных заболеваниях, общей ослабленности организма, низкой работоспособности, быстрой утомляемости, нарушении осанки, отставании развития основных физических качеств: мышечной силы, быстроты, гибкости, выносливости. В отличие от здоровых детей, глухие и слабослышащие из-за недостаточности развития речи труднее и дольше осваивают новые движения, испытывая трудности в точности и согласованности действий, сохранении равновесия, воспроизведении заданного ритма движения. Кроме того, они хуже ориентируются в пространстве. Неустойчивость внимания, замедленное и непрочное запоминание, ограниченная речь, малый запас слов, неспособность к адекватному восприятию и воображению, свойственные этим детям, требуют особого подхода при подборе, организации и проведении подвижных игр для них.

При работе с такими детьми все внимание должно быть направлено на выявление их потенциальных возможностей и формирование таких мотивов деятельности, которые были бы им близки и понятны. Дети-инвалиды независимо от степени и глубины патологических нарушений при грамотной организации занятий подвижными играми могут получать удовольствие от общения и добиваться больших успехов в физическом и психомоторном развитии. Единственное требование к подвижным играм — они должны быть всегда интересны детям и направлены на совместное движение и контакт с другими детьми.

Игра — исключительно ценный способ вовлечения ребенка в двигательную деятельность. На основе положительных эмоций, связанных с понятным, близким сюжетом, и доступности движений у малыша постепенно появляется желание участвовать не только в играх, но и в упражнениях во время занятий и самостоятельной деятельности.

Физическое воспитание детей с нарушенным слухом - одно из важных направлений коррекционно-педагогической работы, направленной на обеспечение всестороннего развития ребенка.

Целью нашей работы является изучение влияния подвижной игры как средства развития физических качеств и повышения физической подготовленности детей с нарушенным слухом.

Согласно цели исследования определены следующие задачи:

1.Изучить особенности развития движений и двигательной подготовленности детей с нарушенным слухом дошкольного возраста.

2. Разработать систему применения подвижных игр направленных на развитие двигательных качеств.

В основе диагностики физической подготовленности были использованы рекомендации Т.А. Тарасовой (2006), для определения развития координационных способностей, функции равновесия, а так же пространственная ориентировка, а так же определения уровня развития физических качеств (силы, быстроты, ловкости, скоростно-силовые качества, гибкость).

По данным диагностики было выявлено отставание в развитии двигательной сферы детей с нарушенным слухом, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения физических упражнений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Анализ научно-методической литературы и педагогические наблюдения позволили выделить особенности психофизического развития и двигательных способностей детей с нарушенным слухом:

1. Нарушение мелкой моторики (движений пальцев, артикуляционного аппарата).

2. Излишний шум, неритмичные и замедленные движения.

3. Шаткая походка, шарканье ногами, некоординированные и неловкие движения.

4. Асимметрия шагов, пошатывание корпуса, повышенная резкость движений.

5. Нарушения координации движений.

7. Нарушение функции вестибулярного аппарата, статического и динамического равновесия.

8. Боязнь высоты.

9. Нарушения осанки и плоскостопие.

Выделенные индивидуальные особенности детей позволили определить пути коррекционной работы. В ходе работы были подобраны подвижные игры, игровые упражнения и эстафеты на развитие двигательных качеств с учетом разностороннего обучения детей.

В своей работе мы использовали подвижные игры, которые классифицируются:

- Элементарные игры: сюжетные, бессюжетные, игры-забавы, игры-аттракционы.
- Сложные игры: элементы спортивных игр (хоккей, футбол, городки, бадминтон).
- Игры по двигательному содержанию: игры с ходьбой, бегом, лазанием, прыжками, метанием.
- Игры с использованием пособий и снарядов: с предметами (флажки, ленточки, мячи, обручи, скакалки, шнуры) и с крупными гимнастическими пособиями (гимнастическая скамейка, кубы, гимнастическая лестница, доски).
- Игры по степени физической нагрузки: игры большой, средней и малой подвижности.
- Игры на развитие двигательных качеств (быстроты, ловкости, выносливости, силы).

В отличие от здоровых детей, глухие и слабослышащие из-за недостаточности развития речи труднее и дольше осваивают новые движения, испытывая трудности в точности и согласованности действий, сохранении равновесия, воспроизведении заданного ритма движения. Кроме того, они хуже ориентируются в пространстве. Неустойчивость внимания, замедленное и непрочное запоминание, ограниченная речь, малый запас слов, неспособность к адекватному восприятию и воображению, свойственные этим детям, требуют особого психологического подхода при подборе, организации и проведении подвижных игр для них.

Участвуя в подвижных играх, дети очень непосредственно и бурно переживают все события игры. Соответствующие заданию образы и яркие эмоции позволяют ребенку выполнить движение более точно и правильно. При этом у него формируется умение различать собственные мышечные ощущения: плавность, темп, ритм, амплитуду движений, появляется моторная ловкость. Благодаря этому развиваются и психические функции — умение направлять внимание на собственные эмоциональные ощущения и эмоции окружающих, а также умение управлять свои-

ми ощущениями. Сам процесс игры часто связан с новыми двигательными действиями, новыми ощущениями и эмоциями. Ведь сколько бы ни повторялась одна и та же игра, она каждый раз проходит по-новому и таит в себе множество неожиданностей. Уже одно предвкушение игры часто вызывает у детей положительные эмоции, приятное волнение, ожидание радости. Проявляется это еще до начала игры, причем ребенка мало интересует конечный результат — закончится игра поражением или победой.

Так как компенсация нарушения слуха идет, как правило, за счет зрения, важно постараться использовать эту особенность при организации игровых занятий с глухими и слабослышащими детьми. Ребенок должен видеть то, что ему предстоит делать, поэтому показ движений (направление, темп, скорость, последовательность действий, маршруты перемещения и т. п.) должен быть особенно точным и обязательно сопровождаться словесной инструкцией (объяснением, указанием, командой и т. п.). При этом особое внимание следует обращать на два момента:

- дети должны хорошо видеть движения губ, мимику, жесты говорящего;
- при показе дети должны повторять задание вслух.

Педагог должен быть абсолютно уверен, что каждый участник игры понял ее правила.

В конце года была проведена итоговая диагностика в результате, которой выяснилось, что показатели координационных способностей улучшились на 35%, функции равновесия - на 15%, скоростно-силовые качества - 10%, пространственная ориентировка - 17%.

Таким образом, продуманная, хорошо организованная подвижная игра создает благоприятные условия для речевого общения детей, расширяет диапазон двигательных возможностей, обогащает словарный запас, развивает психические качества, приучает ребенка к осознанному поведению, стимулирует инициативу и самостоятельность, корректирует нарушения психомоторики.

Литература:

1. Головчиц Л.А. Программа "Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития". - М.: Гном

и Д, 2006.

2. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии /под ред. Л.В. Шапковой - СПб, Детство-Пресс, 2005.

3. Тарасова Т.А. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста: методические рекомендации для руководителей и педагогов ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

4. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003.

5. Рунова М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. - М.: Мозаика - Синтез, 2000.

М.В.Сотникова
Санкт-Петербург

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Обучение школьников с нарушением слуха бережному отношению к своему здоровью – актуальная задача современного специального образования. Прививать детям любовь к спорту и здоровому образу жизни в целом необходимо с раннего детства. А для детей с ограниченными возможностями здоровья навыки заботы о своём здоровье являются особенно важными. Поэтому формирование у них познавательных и поведенческих представлений о здоровом образе жизни будет способствовать адаптации к условиям окружающей среды, поддержанию и укреплению здоровья, а также решению многих социальных вопросов, среди которых снижение заболеваемости, возможность самореализации, подготовка к социализации и интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Дети младшего школьного возраста наиболее восприимчивы к обучающему воздействию, поэтому целесообразно использовать школу для обучения детей здоровому образу жизни.

Недостаток двигательной активности часто наблюдается у школьников с нарушением слуха. Пребывание на уроках, приготовление домашних заданий, чтение книг, занятия у компьютера, настольные и электронные игры, отдых у телевизора, нахождение в транспорте – все эти формы времяпрепровождения проходят в статическом состоянии.

Растущему организму необходимо адекватные физические нагрузки. Во всех случаях двигательная активность детей с нарушением слуха должна быть организованна так, чтобы предотвращать малую подвижность и в то же время не приводить к их переутомлению.

Двигательный режим школьника с нарушением слуха складывается из утренней физзарядки, физкультпауз на уроках, подвижных игр на школьных переменах и уроках физической культуры, занятий в кружках и спортивных секциях, прогулок перед сном, активного отдых в выходные дни.

Двигательная активность в первую половину дня.

Постоянная двигательная активность является своего рода «пусковым механизмом» эффективного обучения. Не случайно большинство школьников предмет «физическая культура» называют интересным, комфортным, любимым. Они могут шуметь, играть, общаться, много двигаться, но при этом ещё и учиться.

Правильный подбор физкультпауз значительно снижает утомление и улучшает внимание учащихся с нарушением слуха, имеет оздоровительную направленность. Физкультпауза состоит из комплекса, включающего 3-4 упражнения на потягивание, упражнения для рук, туловища, ног, головы. Упражнения эти простые, не требуют сложной координации движений. В зависимости от видов деятельности их можно выполнять сидя или стоя. Продолжительность – до 3 минут. В осенне-весенний период физкультпауза проводится при открытой форточке. Дети с нарушением слуха очень любят эти физкульт-

паузы, особенно музыкально-танцевальные. После проведения физкультурных пауз школьники становятся более активными, их внимание активизируется, формируется мотивация к изучаемому предмету, улучшается психо-эмоциональное состояние.

Эмоционально-поведенческие проявления школьников с нарушением слуха на переменах – также важный элемент организации учебной деятельности. Возможность переключения деятельности, физического раскрепощения, двигательной и эмоциональной разрядки на переменах – условие восстановления к следующему уроку, которые школа должна создать, а ученики – использовать.

Двигательная активность во вторую половину дня.

Давно доказана важность и значимость ежедневных прогулок на свежем воздухе в группе продлённого дня. Помимо прогулок для каждой группы необходимо организовать часы подвижных игр, эстафет и соревнований на свежем воздухе. Это также помогает восполнить общий дефицит двигательной активности учащихся с нарушением слуха. Являясь неотъемлемым компонентом оздоровительной среды, игра способна в значительной степени обогатить и закрепить двигательный опыт детей с нарушением слуха. Использование игр способствует изменению мотивов поведения, раскрытию новых источников развития познавательных сил, повышению самооценки школьников с нарушением слуха, развитию воображения, установлению дружеских отношений в детском коллективе, и способствует развитию и коррекции двигательной активности младших школьников с нарушением слуха. Эмоциональный подъём создаёт у обучающихся повышенный тонус всего организма.

Важное место должно отводиться организации и проведению общешкольных спортивных праздников. Яркие, насыщенные, разнообразные по содержанию и форме проведения – они надолго остаются в памяти детей с нарушением слуха, несут положительный эмоциональный заряд, способствуют формированию здорового образа жизни. Родители тоже должны быть постоянными участниками этих мероприятий. Младший школьник с нарушением слуха

чрезвычайно подражателен и, если родители сами следят за своим здоровьем, за своей физической формой, то и ребёнок будет жить по тем правилам и законам, которые существуют в семье.

Двигательная активность является неотъемлемым фундаментом детского развития, важнейшей частью любого вида деятельности и составляющей многих психических процессов. Поэтому основная цель работы учителей и родителей - рациональная организация двигательной активности ребёнка с нарушением слуха в школе и семье.

И.Н. Никулина
Санкт-Петербург

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ-ТРЕНИНГА В РАБОТЕ СО СЛЕПЫМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья утвердил наряду с требованиями к структуре адаптированных основных образовательных программ требования к результатам их освоения и условиям их реализации.

В соответствии со стандартом коррекционно-развивающая область, выступающая в качестве одной из составных частей адаптированных основных образовательных программ, должна реализовываться посредством проведения коррекционных занятий (групповых и индивидуальных) в часы, отведённые на внеурочную деятельность. Очевидно, что в обозначенных условиях, когда коррекционные занятия должны осуществляться только во второй половине дня, их организация должна претерпеть серьёзные изменения.

Когда речь идёт о слепых и слабовидящих учащихся младшего школьного возраста, то необходимость изменений в организации коррекционных занятий, усугубляется тем обстоятельством, что переутомление (как общее, так и

зрительное) обучающихся, которое может возникнуть в течение коррекционных занятий, реализующихся во второй половине дня, может негативно сказываться не только на усвоении специальных знаний, умений, навыков и компенсаторных способов деятельности, но и привести к снижению состояния зрительных функций школьников.

В то же время анализ коррекционных занятий (проанализировано более 50 коррекционных занятий), проводимых со слепыми и слабовидящими, выявил, что:

подавляющее большинство из них по своей организации полностью повторяют общеобразовательные уроки: игровые, занимательные моменты присутствуют в них лишь фрагментарного (87%), обучающиеся в течение всего занятия находятся в статическом напряжении (62%), в структурном построении коррекционных занятий отсутствуют релаксационные паузы, позволяющие учащимся снять общее и зрительное утомление (58%) и др;

высокий уровень развития интереса слепых и слабовидящих к работе на коррекционных занятиях зафиксирован лишь у 22% обучающихся, у остальных учащихся отмечается средний (52%) и низкий (26%) уровни его развития;

у подавляющего большинства обучающихся имеет место средний и низкий уровень мотивации к приобретению на коррекционных занятиях специальных знаний, умений, навыков и компенсаторных способов деятельности (87%).

Очевидно, что в обозначенных условиях одной из актуальнейших задач, стоящих перед коррекционно-развивающей работой, реализуемой на коррекционных занятиях, выступает задача внесения определенных изменений в их организацию.

В соответствии с требованиями стандарта и с учётом особых образовательных потребностей обучающихся, имеющих нарушения зрения, в качестве требований к организации коррекционных занятий, сегодня выступают:

- направленность коррекционно-развивающей работы на повышение

уровня мотивации слепых и слабовидящих к приобретению специальных знаний, умений, навыков и компенсаторных способов деятельности;

- обеспечение высокого уровня развития интереса обучающихся к работе на коррекционных занятиях;
- обеспечение профилактики переутомления (как общего, так и зрительного) слепых и слабовидящих обучающихся и снижения состояния их зрительных функций на коррекционных занятиях.

Одним из возможных путей, позволяющих решить целевые установки, стоящие перед коррекционно-развивающей работой со слепыми и слабовидящими, реализующейся посредством фронтальных и индивидуальных коррекционных занятий, выступает подчинение их организации законам игры-тренинга. Эффективность предложенного пути обусловливается тем обстоятельством, что для значительного числа слепых и слабовидящих младших школьников игровая деятельность в силу наличия некоторого отставания в овладении ведущими видами деятельности по-прежнему занимает лидирующую позицию. Вместе с тем, именно использование игры-тренинга на коррекционных занятиях в работе со слепыми и слабовидящими учащимися полностью отвечает их особым образовательным потребностям.

За счёт наличия в игре-тренинге элементов игры на коррекционных занятиях появляется возможность, с одной стороны, создать условную, воображаемую ситуацию, участие в которой нравится младшим школьникам, что способствует значительному повышению их интереса к коррекционным занятиям. С другой, - смоделировать разные виды деятельности и различные ситуации, необходимые для коррекции имеющихся у обучающихся нарушений развития, участие в которых будет способствовать развитию положительной мотивации слепых и слабовидящих к специальным знаниям, умениям, навыкам и компенсаторным способам деятельности. Вместе с тем, игра-тренинг, обеспечивая возможность учёта особенностей мышления ребенка, его скрытых возможностей и потребностей, позволяет на коррекционных занятиях осуществлять развитие психических процессов, функций, мыслительных

операций, интеллектуальных, коммуникативных и специальных способностей каждого конкретного ученика. Именно в деятельности, построенной по законам игры, осуществляется постепенный переход от игр-забав к играм-задачам, а от них к самостоятельной познавательной деятельности. Это достигается, прежде всего, за счёт использования таких игровых ситуаций, в которых ребенок постепенно, справляясь с усложняющимися заданиями, развивает свои способности. Активное включение обучающихся в ходе реализации игры-тренинга в различные ситуации поддерживает их постоянную умственную активность. К концу младшего школьного возраста у учащихся в процессе систематического ситуативного разрешения задач, предоставляемых реальными и специально смоделированными ситуациями, познавательная активность сможет не только перерасти в планомерный умственный труд.

Кроме того, в деятельности, построенной по законам игры, происходит формирование ряда новообразований (принятие учебной задачи, овладение обобщенными способами решения учебно-игровых задач, развитие произвольности в деятельности, контроль и оценка достижения результата и др.), от уровня развития которых во многом зависит успешность школьного обучения и развитие которых значительно затруднено в условиях зрительной депривации. Вместе с тем, именно вовлечение обучающихся в деятельность, построенную по законам игры, обеспечивает профилактику переутомления (как общего, так и зрительного) и снижение состояния зрительных функций, обучающихся, находящихся в условиях зрительной депривации.

В то же время в силу присутствия в игре-тренинге такой сущностной характеристики педагогического тренинга, как ориентация на практическую деятельность, школьники получают возможность не только усваивать специальные знания, умения, навыки и компенсаторные способы деятельности, но и:

- упражняться в том, в чём в реальной действительности по разным причинам детям с нарушениями зрения упражняться затруднительно или невозможно;

- тренироваться столько времени, сколько необходимо слепым и слабовидящим обучающимся, имеющим потребность в достаточно длительном закреплении знаний, умений, навыков, компенсаторных способов деятельности;
- осваивать (за счет интеграции в игре-тренинге различных методов обучения таких как: беседа, рассказ, упражнения) широкий набор компетенций:

-осваивать реальные и «скрытые» знания;

-проектировать различные виды деятельности;

-овладевать в воображаемых ситуациях поведением (в единстве содержательных, коммуникативных, этических аспектов);

-оценивать целесообразность предпринимаемых действий и решений;

-проявлять реактивность поведения в непредвиденных ситуациях;

-осуществлять речевую коммуникацию;

- формировать готовность использования приобретённых специальных знаний, умений, навыков и компенсаторных способов в различных видах деятельности (теоретической, практической, репродуктивной, творческой, алгоритмической, спонтанной, реальной, имитационной);
- осознавать необходимость для жизнедеятельности (реализации различных видов деятельности, решении различных задач и др.) специальных знаний, умений, навыков и компенсаторных способов деятельности, что способствует повышению уровня мотивации;
- обогащать, корригировать обеднённый социальный опыт слепых и слабовидящих школьников за счёт интенсивного обучения с практической направленностью, где деятельность учащихся направлена на развитие навыков освоения нового социального опыта;
- обеспечивать устойчивое личностное развитие за счет развития активности, самостоятельности и мобильности;
- обеспечивать коррекцию жизненно важных знаний, умений, навыков, поведенческих характеристик в соответствии с принятыми правилами и нормами.

Таким образом, проведение коррекционных занятий в форме игры-

тренинга за счёт роста у слепых и слабовидящих познавательного интереса к работе на коррекционных занятиях, развития положительной мотивации учащихся к овладению специальными знаниями, умениями, навыками, компенсаторными способами деятельности, с одной стороны, способствует повышению эффективности коррекционно-развивающей работы, направленной на коррекцию вторичных отклонений в развитии слепых и слабовидящих младших школьников, с другой, обеспечивает профилактику общего и зрительного утомления и снижения состояния зрительных функций.

Литература:

1. Никулина Г.В., Никулина И.Н. Интегрированное и инклюзивное обучение слепых и слабовидящих: взгляд изнутри: Материалы конференции // Проблемы подготовки специалистов в области реабилитации и образования инвалидов с использованием инновационных технологий. — СПб.:СПбГИПСР СПбПРЦ, 2010, С. 126-128.

2. Никулина Г.В. Инклюзивное образование: формирование кадрового потенциала: Материалы конференции: Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: европейский опыт- российские тенденции. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010, С. 45-49.

3. Никулина Г.В. Общая характеристика условий организации включенного обучения слепых и слабовидящих в России: Материалы конференции: Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: европейский опыт-российские тенденции. —СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010, С.65-69.

4. Никулина Г.В., Никулина И.Н. Возможности реализации разных образовательных моделей по отношению к слепым и слабовидящим в современном социокультурном пространстве: Материалы конференции // Ребенок в современном мире. Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве. Процессы модернизации и ценности культуры. — СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011, С. 35-38.

М.В. Артамонова, С.Ю. Артамонова
Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ

Незнание детьми-инофонами русского языка чрезвычайно усложняет процесс овладения чтением, делает затруднительным понимание ими описанных в произведении фактов, событий, явлений. С аналогичными трудностями сталкиваются и сурдопедагоги при обучении чтению глухих учащихся. Специальная методика преодоления этой проблемы в работе с глухихми, на наш взгляд, может быть успешно использована и при обучении детей-инофонов. При анализе текстов как с детьми-инофонами, так и с глухими необходимо проводить специальную работу по осмыслению фактического содержания. Важно, чтобы за словесными графическими образами вставали реальные, конкретные представления. Этому способствует сочетание повторного чтения с наглядностью, с предметно-практической деятельностью. Связь чтения с различными видами деятельности по прочитанному значительно активизирует внимание к тексту, содействует понимание ими лексики, отдельных часте и произведения в целом.

Возможно следующее сочетание чтения с наглядно-практической деятельностью: чтение и работа с иллюстрацией или серией картинок; чтение и зарисовыка прочитанного; чтение и изготовление аппликаций; чтение и демонстрация действий; чтение и работа с вырезанными или вылепленными фигурками и другие. Варианты организации и проведение таких работ подробно описаны Е.А.Горбуновой в учебнике для вузов «Методика преподавания русского языка в школе глухих». Особое внимание при чтении текстов логопедом с детьми-инофонами следует уделять словарной работе. Она должна органично включаться во все виды деятельности учащихся с читаемым материалом. В одних видах деятельности словарь разъясняется, в других закрепляется и активизируется.

Для развития речи учащихся и более глубокого осмысления прочитанного логопед может использовать различные задания. В подборе текстов и заданий существенную помощь логопеду может оказать использование в работе принципиально новых учебников «Чтение и развитие речи» для глухих учащихся 2, 3 классов (Н.Е.Граш, С.В.Чайка, Л.М.Быкова, М.И.Никитина). Эти учебники содержат не только хорошо подобранные тексты, но и тщательно подобранный методический аппарат.

Для нас важно, что базовым компонентом методических аппаратов к текстам является принцип дифференциированного подхода. В этих учебниках авторы не только представили образцы речевых алгоритмов и опорных конструкций, но и построили их с учетом индивидуальных речевых возможностей школьников. Это позволяет педагогу предложить каждому ребёнку посильную для него ту или иную речевую конструкцию. Многообразные и разноплановые лексико-грамматические и стилистические упражнения, предлагаемые в названных учебниках, помогут логопеду формировать и развивать диалогическую и монологическую виды речи учащихся. Рассмотрим на конкретном примере систему работу логопеда с текстом с детьми-инофонами.

Тема занятия «Одежда».

Цели: формирование навков правильного и осмысленного чтения; закрепление названий предметов одежды; закрепление названий предлогов на, под, в; формирование навыков согласования слов в предложении; формирование умений строить предложения; формирование навыка пересказа с опорой на демонстрацию действия.

Оборудование: текст, образцы речевых конструкций на доске, игрушечная мебель, носки, ботинки, рубашка.

Где мои вещи? (По Е.Пермяку).

Витя проснулся и поглядел на часы: пора в школу! Хотел Витя одеться. Не может он найти ни носков, ни ботинок, ни рубашки. Расссердился Витя: «Где моя рубашка?» «Я под столом. Ты меня вчера сюда сунул», - отвечает рубашка. «А где мои носки?» - спрашивает Витя. «Мы здесь! На книжной полке.

Ты нас вчера сюда бросил!» - закричали носки. «А где мои ботинки?» - продолжает искать Витя. «Я здесь, под шкафом», - закричал правый ботинок. А левый ботинок молчал: он был за дверью. Наконец Витя оделся. Посмотрел на часы и видит: он давно опоздал в школу.

1. Прочитай рассказ. О чём был рассказ.
2. Где были Витины рубашка, носки, ботинки?

Дополни и покажи с помощью игрушечной мебели:

рубашка была (где?); носки были (где?); правый ботинок был (где?); левый ботинок был (где?).

3. Каким можно назвать Витю?

Начни ответы так. Опорные слова (слова-помощники)

- Витю можно назвать (кем?), неряхой,
потому что он не кладёт (что?) вещи
на место.
- Мальчик (какой?). Он опоздал неаккуратный
В школу, потому что (что сделал?) разбросал
свои (что?) по дому. вещи
- Я думаю, Витя (какой?) неряшливый
Мальчик, так как (что сделал?) разбросал, вещи
(что?). Мне понравился (не пон-
Равился) Витя, потому что он (кто?)... .

4. Покажи и расскажи с помощью игрушечной мебели и опорным словам, почему Витя опоздал в школу. Следи за паузами и ударениями.

Таким образом, опираясь на методический материал учебников и, учитывая индивидуальные особенности своих учеников, логопед реализует стоящие перед ним задачи. Материал этих учебников можно также успешно использовать в работе с речевыми и умственно-отсталыми детьми.

Литература:

1. Методика преподавания русского языка в школе глухих: учебник для вузов / под редакцией Л.М.Быковой, М.: Владос, 2002.
2. Граш Н.Е.,.Чайка С.В Чтение и развитие речи: учебник для 3 класса, специальных (коррекционных), образовательных учреждений 1 вида. - М.: Владос, 2010.
3. Граш Н.Е., Быкова Л.М., Никитина М.И. Чтение и развитие речи для 3 класса специальных (коррекциооных), образовательных учреждений 1 вида. - М.: Владос, 2013.

О.В. Бадокина, Н.В. Белковская, А.Г. Монахова, Т.А. Крылова
Санкт-Петербург

ПРОЕКТ «В ГОСТЯХ У ДЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ» КАК ФОРМА СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проектный метод в обучении дошкольников является подготовительным этапом для перехода детей в школу. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования рассматривает интеграцию как ведущий принцип реализации образовательного содержания. Интеграция легко вписывается в систему проектной деятельности. Интегрируется деятельность всех участников педагогического процесса: логопеда, воспитателя, музыкального работника, психолога; педагогов, детей и родителей. Интегрируются разные виды деятельности, способы познания, формы совместной деятельности педагога и ребёнка, различные образовательные области.

Примером такой интеграции стал проект «В гостях у детских писателей», который проходил в четырёх логопедических группах нашего дошкольного учреждения. Тема проекта была выбрана не случайно.

2015 год объявлен годом литературы в России. В настоящее время интерес к книге падает. По статистике, в 1976 году 70% родителей читали детям

вслух, в 2000 году – только около 7 %. В логопедических группах нашего детского сада мы провели опрос родителей о том, как часто они читают детям вслух, и интервьюировали детей на знание ими стихов классиков детской литературы. К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, С.В. Михалкова. По итогам опроса мы выяснили, что большинство родителей не читают детям вслух, заменяют чтение компьютерными играми, просмотром современных мультипликационных фильмов. В результате дети не знают произведения детских писателей.

Проект «В гостях у детских писателей» помог нам вовлечь родителей и детей в процесс общения с книгой, что важно для становления личности ребёнка, формирования нравственных понятий, развития творческих способностей детей.

Вид проекта:

- Коллективный
- Познавательно-творческий

Продолжительность проекта:

- Средней продолжительности

Участники проекта:

- Дети двух старших и двух подготовительных к школе логопедических групп.
- Педагоги: логопеды, воспитатели, старший воспитатель, музыкальный работник, психолог.
- Родители детей.

Цели проекта:

- Формирование устойчивого интереса к чтению художественной литературы.
- Развитие творческих способностей ребёнка.

Задачи:

- Познакомить детей с жизнью и творчеством детских писателей: К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, С.В. Михалкова.
- Формировать у детей устойчивый интерес к чтению.
- Совершенствовать навыки правильной речи.
- Развивать умение выразительно декламировать стихи, драматизировать, инсценировать.
- Развивать традиции семейного чтения.
- Развивать навыки партнёрской деятельности и сотрудничества, умения взаимодействовать друг с другом.
- Развивать познавательную и творческую активность.

Планируемый результат:

- Дети знакомятся с творчеством детских писателей, получают опыт коллективной деятельности, у них формируется читательский интерес, расширяется активный словарь, развиваются грамматический строй и связная речь.
- Происходит развитие творческой активности и социализация личности ребёнка.
- Формируется активное, плодотворное взаимодействие между родителями, педагогами и детьми.

Участники проекта и их функции.

Учителя-логопеды – планируют и координируют деятельность по подготовке и осуществлению проекта; подбирают речевой материал, игры с использованием ИКТ (ребусы, кроссворды, шарады и т.д.)

Воспитатели - осуществляют непосредственную образовательную деятельность в соответствии с целями и задачами проекта; читают произведения детских писателей: К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, С.В. Михалкова; привлекают родителей к осуществлению проекта; организуют развивающую среду в соответствии с темой проекта; оформляют выставки книг, детских работ.

Старший воспитатель – оказывает методическую помощь в подготовке и осуществлении проекта.

Музыкальный руководитель – осуществляет подбор и разучивание песен на стихи этих авторов. Использует на занятиях распевки, музыкально- ритмические упражнения в соответствии с темой проекта.

Педагог-психолог – проводит игру по коррекции страха темноты («Краденое солнце» К. И. Чуковского), знакомит детей с эмоциональным состоянием с использованием сказок («Федорино горе» К.И. Чуковского).

Родители - читают дома детям сказки, разучивают стихи, готовят маски, атрибуты к играм и драматизациям, участвуют в создании альбома детской речи «От пяти до семи», собирают экспонаты для мини-музея.

План реализации проекта

Подготовительный этап. Мероприятия:

- Определение содержания и действий по реализации проекта.
- Подбор и изучение методической литературы по теме проекта.
- Составление памятки для родителей «Читаем книги детских писателей всей семьей» (К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, С.В. Михалкова).
- Обсуждение с родителями совместных действий по реализации проекта.

Ответственные: учителя – логопеды, воспитатели, старший воспитатель.

Основной этап. Мероприятия и ответственные:

- Оформление выставки книг в уголке чтения (воспитатель).
- Оформление стенда для родителей (учитель-логопед).
- Создание мини-музея «Бюро находок» (учитель-логопед).
- Экскурсия в библиотеку (воспитатель и учитель-логопед).
- Консультация для родителей по теме «Путь в страну книг» (учитель-логопед.
- Составление альбома детской речи «От пяти до семи» (учитель- логопед, воспитатель, родители).

- Викторины по книгам К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, С.В. Михалкова (учитель-логопед, воспитатель).
- Выставка детских рисунков и поделок (воспитатель,родители).
- Музыкальные драматизации сказок «Муха-Цокотуха», «Мойдодыр» (музыкальный руководитель).
- Настольный театр «Путаница» (воспитатель).
- Конкурс чтецов (учитель-логопед).
- Инсценировки: «Дело было в январе» А.Л. Барто, «Кошкин дом» С.Я. Маршака (учитель-логопед).
- Изготовление масок и атрибутам к сказкам (родители).
- Изготовление книжки-малышки (воспитатель).
- Игры по коррекции эмоционального состояния (психолог).

Заключительный этап, мероприятия, ответственные:

- Итоговый конкурс лучших чтецов «Я люблю стихи» (учителя-логопеды).
- Подведение итогов конкурса «Самая читающая семья» (воспитатели).
- Презентация альбома речи детей «От пяти до семи» (воспитатели).
- Итоговое мероприятие - праздник «В гостях у детских писателей» (учителя – логопеды, музыкальный руководитель).

Подведение итогов проекта

Осмысливая результаты проекта, мы пришли к выводу, что данная форма работы очень эффективна в логопедической группе. Общее недоразвитие речи зачастую влечет за собой нарушение познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личностных черт ребенка. Работать над коррекцией этих нарушений в комплексе позволяет метод проектов. Это возможность для родителей сотрудничать с детьми как с равноправными партнерами.

Литература:

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика – Синтез, 2008.

2. Сыпченко Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. - СПб.: «Детство-Пресс» 2013.
3. Долматова Л.А. Проектная деятельность взрослых и детей в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения. - СПб.: АППО, 2011.
4. Румянцева Е.А. Проекты в ДОУ. Практика обучения детей 3-7 лет. - М.: Издательство «Учитель», 2014.

Е.В. Венценосцева
Санкт-Петербург

РАБОТА НАД ДИФФЕРЕНЦИАЦИЕЙ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ VIII ВИДА

Обязательным этапом логопедической работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, является дифференциация звуков, что обусловлено особенностями симптоматики нарушений звукопроизношения у этих детей. В коррекционной школе VIII вида она необходима даже в том случае, когда звук не искажается в устной речи. Это обусловлено недоразвитием речеслуховой дифференциации звуков речи, которое приводит к большому количеству замен букв в письменной речи.

Работа по разграничению звуков осуществляется в двух направлениях: уточнение произносительной дифференциации звуков, развитие слуховой дифференциации звуков речи, особенно фонетически близких: твердых и мягких, звонких и глухих, аффрикат и входящих в их состав свистящих и шипящих звуков.

Всех отечественных психологов, изучающих детей с интеллектуальными нарушениями, объединяет принципиально важное положение, высказанное в свое время профессором Выготским Л. С. и заключающееся в том, что при коррекционном обучении у этих детей развиваются такие виды сложной психи-

ческой деятельности, как целенаправленное наблюдение, осмысленное запоминание, произвольное внимание, сложные формы анализа и синтеза, процессы сравнения, обобщения. Дифференциация согласных звуков имеет огромный потенциал для развития мыслительных операций сравнения, обобщения, анализа и синтеза.

Работа над дифференциацией звуков начинается со сравнения их артикуляции. Учащиеся сравнивают артикуляцию звуков и выделяют сходства и различия. Затем, опираясь на какой-нибудь зрительный образ (картинки с изображением колокольчика и наушников - для глухих и звонких, синие и зелёные квадраты – для твёрдых и мягких звуков), называют определённый звук. К зрительному символу добавляется графический образ буквы, и звук соотносится уже и с символом, и с буквой.

Работая над различением согласных звуков на логопедических занятиях в младших классах, можно использовать следующие виды работ:

- упражнение «Наоборот»: логопед произносит, например, слог «фа», дети – слог «ва» и т.д. Это упражнение можно делать устно, с мячом, а можно письменно: ученики записывают слоги в тетрадях;

- упражнение «Нужный цвет»: логопед предлагает детям слушать звуки, слоги, слова и поднимать зеленый квадрат, если они услышат мягкий звук, и синий, если услышат твердый и записать в тетрадь нужную букву: *в, вь, ф, в, фь, в, фь, вь; фа, вя, во, фи, вю, фы, ву, фе; фартук, вата, фикус, фокус, вилка, фиалка, ваза, винт, фонтан*;

- упражнение «Телефон»: учащиеся выстраиваются в ряд и поочередно произносят слоги. Так, например, первый ученик произносит «фа», второй – «ва», третий – опять «фа» и т. п. Так же можно придумывать слова с оппозиционными фонемами;

- упражнение «Составь слово» (из слогов). Педагог произносит слоги, дети составляют слово, называют звук – [в] или [ф] и количество слогов: *фа, соль; во, ро, на; фрук, ты; коф, та; во, ро, бей; тык, ва; жи, ра, фы; бук, вы; фо, на, ри*. Получившиеся слова записываются;

- упражнение «Составь слово» (из звуков): логопед предлагает ученикам назвать первые звуки в названиях картинок и составить из них самостоятельное слово**.** Картинки: *игла, вода, астра (ива); шар, кот, арбуз, фартук (шкаф); лимон, иволга, флаг, тапки (лифт), волк, апельсин, тарелка, абрикос (вата); ворона, ананас, зонт, аист (ваза); панама, улитка, факел (пуф)*. Получившиеся слова анализируются на наличие и позицию изучаемых звуков, количество слогов и записываются;

- упражнение «Живые слова». Логопед вызывает к доске детей, называет слово, которое каждый ученик должен сказать, учащиеся выстраиваются по порядку, называют слова, чтобы получилось предложение. Каждое предложение анализируется на количество слов, наличие слов с изучаемыми звуками и записывается в тетрадях. Предложения: *Мама поставила в вазу фиалки. Валя положила фартук в шкаф. Вася поднимался на лифте. У Володи красный флаг.*

По мере совершенствования фонематического слуха усложняются и виды работ: учащиеся вставляют в слова пропущенную букву; нужные слова в предложения; работают с деформированными предложениями и текстами и т.д.

Литература:

1. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, № 4, 2003, С.27 -34.
2. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей – олигофренов. – М., 1970.
3. Коррекция нарушений письменной речи / под ред. Яковлевой Н.Н. СПб., 2007.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.,1998.
5. Лалаева Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников. Дефектология №3, 2003, С. 29 -34.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997.

О.Ю. Волкова
Санкт-Петербург

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ 5-7 ЛЕТ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ПРИОБЩЕНИЮ К РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ НА БАЗЕ МИНИ-МУЗЕЯ ОРГАНИЗАЦИИ

В современных условиях перехода образовательных учреждений на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основной целью дошкольного образования является работа, направленная на обеспечение эффективной социализации детей, как основы их успешного обучения в школе. Мини-музеи приобретают все большую популярность и становятся важной частью социокультурного пространства дошкольного образовательного учреждения. Мини-музеи создают условия для обогащения ребенка впечатлениями, расширения его кругозора, развития познавательных способностей, способствуют решению задач нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения.

В случаях несформированности лексической системности и семантических полей, трудностях актуализации, задержки в формировании лексики, бедности и неточности словаря дети даже к 7 годам недостаточно подготовлены к школьному обучению, к усвоению программы по русскому языку, предпосылками которой является осознание элементов языка, речи, прежде всего слова. Поэтому очевидна необходимость целенаправленной работы по расширению словаря, уточнению значения слова, его семантической структуры, осознанию слова в совокупности лексического и грамматического значения. Поскольку речь усваивается только по подражанию, то развитие словарного запаса у детей находится в теснейшей зависимости от ближайшего речевого окружения, от количества и качества, употребляемых в присутствии ребенка слов. В этом аспек-

те мини-музеи дошкольного учреждения представляют широкий спектр возможностей. Ведь при условии активной творческой деятельности детей уточняется образ предметов, уточняется номинативная функция слов-предметов, расширяется предикативный и атрибутивный словарь, словарь наречий, происходит количественный и качественный рост лексики, а так же происходит активное осознание слова, как элемента языка речи. К тому же следует отметить, что изучение предметов и объектов без активной речевой интеграции делает познавательно-исследовательскую деятельность малоэффективной. Так работа по развитию речи детей в музее дошкольного учреждения становится естественным способом усвоения необходимой информации, а в некоторых случаях и коррекции речевых нарушений.

Особенно востребован в развитии экспрессивной и импрессивной речи потенциал мини-музея, который позволяет вести работу по приобщению дошкольников к русской народной культуре. Очень важно, чтобы ребенок сумел почувствовать себя частью большого этноса, сопричастность к культурному наследию своего народа через практическое усвоение правил и норм родного языка. В то же время изучение истории предметов представленных в музее дошкольного учреждения или группы предоставляет широкий спектр возможностей не только в развитии мышления, познавательной деятельности, но и в развитии речи детей. Так при изучении такого предмета как рожок для кормления младенцев дети узнают о таком явлении как лексическая омонимия, когда одно и то же слово может обозначать различные предметы: 1) предмет для кормления ребенка; 2) музыкальный инструмент; 3) рог животного (уменьшительно-ласкательная форма). Народная культура это та реальная действительность, которая окружает нас, но зачастую остается не до конца познанной не только детьми, но и взрослыми. В нашем мини-музее представлены следующие экспонаты: ухват, чугунок, прялка, серп, сундук, коромысло и многое другое. Нередко мы затрудняемся определить тот или иной предмет, его назначение, не говоря уже об этимологии некоторых слов.

Развитие мышления предполагает умение устанавливать связи и соотношения между объектами, а в музее, организованном в детском учреждении имеется огромное количество интереснейших объектов для изучения. Чем больше объем музейного материала, тем больше возможность пользоваться им избирательно, исходя из индивидуальных возможностей детей: выявление сходства и различия между двумя и более предметами; выделение лишнего предмета; выделение одинаковых предметов из группы предметов; объединение различных предметов в группы, разъяснение значения слов и т.д.

Стремясь упростить высказывание, сделать его доступным для понимания, взрослые стараются не употреблять редкие и сложные по значению слова, тем самым ограничивают развитие лексики ребенка обиходными, бытовыми рамками.

Не стоит забывать об устаревшей лексике и необходимости знакомить с ней детей дошкольного возраста. Именно знание подобных слов и умение определить их семантический круг в дальнейшем избавят школьника от трудностей подбора родственных и проверочных слов при изучении ряда тем по русскому языку, например, таких как: безударная гласная в слове, синонимия, состав слова и словообразование, диалектные слова, морфология и т.д. В работе по обогащению словаря можно выделить три этапа.

На первом этапе уточняется образ предмета, действия или признака, понимание номинативной функции слова, изучается происхождение слова.

На втором этапе проводится работа по определению семантического поля: синонимических рядов, антонимических пар, осознание слова как элемента языка и речи, как совокупности лексического и грамматического значения.

Заключительный этап призван формировать активное осознание слова, как элемента языка речи, тренировка в актуализации словаря, перевод слова из пассивного в активный словарь, закрепление значения данного слова в контексте (словосочетании, предложении), закрепление синтагматических связей данного слова. Следует помнить, что изучение и формирование лексики невоз-

можно проводить в отрыве от работы по формированию грамматического строя речи, а принцип наглядности является основополагающим. Так же не стоит забывать, что ведущей деятельностью дошкольника является игра, следовательно, работу по развитию лексики необходимо вести в форме игровой деятельности с использованием развивающих речевых игр, это позволяет детям с интересом наблюдать за особенностями слов, их использованием в речи. Материал необходимо подавать в сопоставлении, сравнении, что побуждает детей постоянно делать собственные выводы, доказывать, рассуждать, анализировать, выбирать наиболее правильные речевые решения среди различных вариантов ответов.

Такой подход обеспечивает развитие творческого мышления ребенка, постепенное формирование знаний о языке и потребности совершенствования речи. Педагог выступает в роли «хранителя» языка, помогает разобраться в его тонкостях, воспитывает уважение и любовь к родной речи, а через нее и к своему народу.

И.Н. Лебедева
Санкт-Петербург

РАССКАЗЫВАНИЕ В ЯЗЫКОВОМ МИРЕ ДОШКОЛЬНИКА С ТЯЖЁЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Языковой мир ребёнка и «язык детства» неизменно интересуют исследователей в разных аспектах: лингвистическом, прагматическом, социолингвистическом, педагогическом. «Рассказыванию» в языковом мире ребёнка принадлежит особое место. Рассказывание в самом широком смысле - словесное творчество, «сочинительство», которое помогает социализации человека. Бытовой рассказ и литературный рассказ имеют одни корни – нарративную способность (Г.А. Золотова, К.Ф. Седов). Речевое намерение «рассказать» это, прежде всего, средство самоподачи человека и эмоциональное воздействие на слушающего. В некоторых исследованиях утверждается особая социальная значи-

мость рассказывания: ребёнок своим рассказом «связывает» себя с семьёй (К. Wagner); а в дальнейшем рассказ становится основой для письменной формы продолжительного высказывания (Л.С. Выготский). Для формирования представлений о языковом мире ребёнка значимо изучение особенностей языка ребёнка, специфики его коммуникативного поведения, определения влияния содержания текстовой культуры на формирование языковой личности ребёнка (И.П. Амзаракова, Г.И. Богин, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Ю.Н. Караулов и др.). Языковая личность ребёнка формируется в конкретных речевых ситуациях и в конкретных социальных условиях, в интеракции, под влиянием психофизиологических и когнитивных факторов, определяющих развитие ребёнка.

Определяя место обучения рассказыванию дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи третьего и четвёртого уровней речевого развития) в более широком контексте психолого-педагогических проблем, нами выявлено, что в качестве средства такого обучения может выступать художественная картина. Под «рассказыванием по картине» мы понимаем перевод рассказчиком определенного содержания графического знака в вербальный текст разной степени развернутости, протекающий с разной степенью самостоятельности, как на этапе осмысления изображения, так и на этапе собственно речевой деятельности . В таком контексте рассказывание по картине рассматривается как деятельность, способствующая овладению структурой связного рассказа и развитию связной речи. При этом картина рассматривается нами как знаково-символическая система, как модель, обеспечивающая познание действительности.

Многочисленные исследования знаково-символической деятельности у дошкольников показывают, что формирование знаково-символической деятельности 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. Стадии становления знаковых систем находят отражение как в игровой, изобразительной, так и в

речевой деятельности дошкольников. При этом целенаправленная активизация знаково-символической функции (замещения, моделирования, схематизации), осознание детьми семиотических закономерностей в рамках одной деятельности способствует повышению уровня использования знаково-символических средств в других видах деятельности (А.С.Турчин, Н.Г. Салмина, О.П. Гаврилушкина). Возможность переноса усвоенных способов символизации в символико-моделирующих видах деятельности на более сложные виды знаковой деятельности, в частности, на речевую деятельность как наиболее сложный случай знаковой деятельности – мало учитывается в разработке технологий коррекционно-логопедической работы. Перспектива коррекционно-педагогического воздействия на формирование речемыслительной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи через усвоение семиотических закономерностей более сохранных, невербальных видов деятельности (символико-моделирующих) значима с точки зрения повышения эффективности коррекционной работы, осуществления её на комплексной основе и интеграции с областями ФГОС ДО, в русле общей социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. При этом востребованными в современных реалиях могут оказаться только те инновационные образовательные модели, которые, учитывая системно-смысловой (а не системно-структурный) тип сознания современных детей, способствуют эффективному освоению ими разных способов мышления и деятельности (в том числе речемыслительной). Нами экспериментально доказано, что рассказывание по картине успешно может быть осуществлено детьми с тяжёлыми нарушениями речи только при условии первичного совершенствования когнитивного аспекта анализа картины, формирования у ребёнка семантической модели изображённой на ней ситуации. Вместе с этим, важно организовывать систему работы по обучению рассказыванию по картине таким образом, чтобы одно и то же содержание картины находило выражение в нескольких планах, с использованием различных знаковых систем. В связи с этим, экспериментальная модель обучения рассказыванию по картине включала пять взаимосвязанных звеньев: формирование мотивационного аспекта воспри-

ятия картины и рассказывания по ней, восприятие художественных образов картины, организация символико-моделирующей деятельности по воспроизведению художественных образов картины в окружающей действительности, перевод воспринятого содержания в речевой план, самостоятельное рассказывание, принятие роли рассказчика в коммуникативной ситуации «рассказывание – слушание». Логопедическая работа в своей содержательной основе задана выбором соответствующего модуля обучения рассказыванию по картине (по пейзажной картине, по натюрморту, по сюжетной жанровой картине). В целом полученные данные позволяют считать предложенную модель обучения, с одной стороны, способствующей развитию символико-моделирующих видов деятельности, составляющих основу развития знаково-символической функции мышления. С другой стороны, результаты обучающего эксперимента свидетельствуют о совершенствовании речевого навыка рассказывания по картине и об овладении активным использованием этого навыка в коммуникативных ситуациях типа "рассказывание - слушание".

В заключении отметим, что коррекционно-логопедическая работа по предложенной модели обеспечивает когнитивное и речевое развитие дошкольников с ТНР, в целом направлена на активизацию процесса социализации данной категории дошкольников. Однако проведённое исследование далеко не исчерпывает всех возможных вопросов изучаемой проблемы, имеет перспективы дальнейшего развития.

Е.М. Старобина, Н.А. Киселева
Санкт-Петербург

ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Формирование способности к творчеству можно рассматривать как важный фактор абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Творчество – это высшая форма человеческой жизнедеятельности, которая порождает качественно новые материальные и духовные ценности. Деятельность может выступать как творчество в любой сфере деятельности, там, где человек создает, открывает, изобретает нечто новое для себя**.** Творчество рассматривается, с одной стороны, как процесс созидания нового и, с другой стороны, как совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс.

В последние годы принципиально меняются стратегии воздействия на человека с целью усиления его творческой результативности. Ранее считалось вполне очевидным, что до начала обучения необходимо с помощью тестов выявить способности человека, а затем ориентировать его на деятельность в тех областях, в которых у него были выявлены соответствующие задатки. Предполагалось, что это наиболее оптимальный путь достижения высокой творческой отдачи.

Теперь подходы к развитию творческой личности существенно изменились. Определяющими факторами этого развития считаются не столько способности человека, а его мотивация. Современные исследования педагогов и психологов говорят, что творческое начало есть в каждом человеке вне зависимости от возраста, деятельности, врожденных способностей.

Этот новый подход опирается на экспериментальные данные, свидетельствующие об отсутствии корреляции между показателями интеллекта и творческими способностями (Гетцельс и Джексон, 1961). В современной психологии различают понятия интеллекта и «креативности» - способности к творчеству.

Последняя включает мотивационную направленность человека, готовность к реализации творческих потенций.

Новый подход позволяет существенно повысить эффективность абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Творческие занятия порой являются единственной (помимо бытового общения) формой продуктивного взаимодействия с ребенком, чья самостоятельная деятельность сильно ограничена в силу выраженных физических и (или) психических проблем развития. Формирование коммуникативных навыков через творчество, развитие мелкой моторики и бытовых навыков составляет важнейшее звено в развитии ребенка, его адаптации в обществе. В результате включения в творческий процесс обеспечивается освоение навыков мелкой моторики, расширение двигательного опыта, бытовых навыков, расширяется кругозор, круг общения, что означает рост масштабов микросоциальной среды, которые оказывают на ребенка положительное влияние.

Творческий потенциал находится под большим влиянием среды – условий домашнего воспитания, обучения, социализации. Важным моментом в абилитации детей является создание мотивации. Для этого используются различные развивающие творчество игры и занятия. Исходя из психологических особенностей детей с ограниченными возможностями, через творческое воспитание рождается мотивация, в результате стимулируется процесс развития, что влияет на расширение кругозора, усвоение культурных, духовных и нравственных ценностей, в итоге формируется личность и осуществляется социальная адаптация.

Реальным воплощением этого метода являются различные творческие выставки детских работ на уровне центра, школы, области и международном уровне, которые помогают осуществить творческое самовыражение и формируют мотивацию к дальнейшей деятельности.

Еще одним результатом такой работы является методические выставки, круглые столы специалистов. Методическая выставка – принципиально новый формат представления методики и практики коррекционной работы с детьми и

взрослым с ограниченными возможностями. В рамках ежегодной методической выставки «Свобода творчества» негосударственным образовательным учреждением дополнительного образования «СТРАННИК» при поддержке ФГБУ СПб НЦЭПР им. Г.А. Альбрехта Минтруда России проведен Круглый стол «Использование творческой деятельности в сопровождении и обучении детей и взрослых с тяжелыми двигательными нарушениями». Такой формат общения специалистов позволяет обменяться опытом организации творческой деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями на основе использования различных видов творческой деятельности. Это и изготовление поделок из ниток, пластмассовых трубочек, рисование на природном материале, использование штампов и отпечатков флоры, оборудования для вырезания, тиснения и вырубки фигурных элементов, изготовление шара Темари, занятия рисованием в технике Эбру, организация процесса свободного рисования и музыкальных занятий детьми с детским церебральным параличом…

На выставке представляются конкретные методы, техники и способы организации взаимодействия на занятиях, которые используются специалистами в процессе творчества с детьми или со взрослыми. Работы для выставки подбираются таким образом, чтобы они с максимальной точностью иллюстрировали применение метода или техники, описание которых размещены на отдельном стенде рядом с работами.

Основная задача живого общения при проведении Круглого стола – поделиться практическим опытом работы, раскрывая нюансы практики и особенности авторов работ с помощью фотографий, видео материалов и описания процесса создания представленных на выставке художественных произведений.

Наш современник, специалист по творческому мышлению, Ллойд Кинг утверждает, что почти все рождаются с потенциальной способностью к творчеству, только её надо пробудить. В своей книге «Тесты на креативность» (2005) помимо специальных заданий он приводит перечень рекомендаций, следование которым способно развить способность к творчеству:

- позвольте себе мечтать;

- интересуйтесь абсолютно всем;
- слушайте классическую музыку;
- заводите новых друзей, расширяйте круг общения;
- думайте о себе как о творческой личности.

И еще много других интересных и неожиданных рекомендаций вселяют оптимизм в наше понимание абилитации посредством творчества как такой жизнедеятельности, для которой не существует ограничений.

Н.В. Вощилова
Санкт-Петербург

РОЛЬ ЗВУКОВ И МУЗЫКИ В ПРЕНАТАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

Совокупность сведений полученных в ходе исследований в области пренатальной и перинатальной педагогики и психологии убедительно демонстрирует разнообразие психической деятельности плода и наличие ранней сензитивности будущего малыша. В России на сегодняшний день уже сформирована методология и практика пренатального воспитания, занимающегося созданием психофизиологического потенциала будущего ребенка, так как именно в пренатальном периоде происходит закладка всех основных функциональных систем организма.

В пренатальном развитии традиционно выделяют два основных периода: эмбриональный - первые 8 недель беременности и фетальный (плодовый) - начинается с 9-ой недели беременности. Считается, что развитие и созревание мозговых структур происходит в четкой генетической последовательности, приводящей к формированию активной нейро- сенсорной системы, изменяющей поведение плода. Органы чувств и соответствующие мозговые структуры развиваются у будущего ребенка к третьему месяцу и совершенствуются на протяжении всего хода внутриутробного развития.

Слух обозначается как наиболее развитый в пренатальном периоде орган чувств. Самая ранняя форма слуха плода начинается с кожной и вестибулярной системы, реагирующей на изменение положения в пространстве и силу тяжести. Анатомическое формирование слуховой системы заканчивается к 20-ой неделе. Именно с 20 - ой недели звуковые волны, которые доходят до плода, постепенно перерождаются и начинают ощущаться им как слуховые.

На сегодняшний день существуют разногласия по вопросу, когда плод начинает активно слушать. По результатам исследований, проведенных во Франции, первые слуховые ощущения плода появляются рано и носят изначально вибрационный характер. В этот период будущий ребенок способен воспринимать звуковые колебания как вибрацию. Однако, считается, что уже на этом этапе у ребенка формируется особая картина мира, базирующаяся на пульсации окружающей среды. В своих работах Альфред Томатис говорит от том, что ребенок, плавая в амниотической жидкости в период внутриутробного развития, слышит массу звуков - дыхание матери, биение ее сердца, голос, шум от работы внутренних органов и т.п

Ухо будущего ребенка не просто слышит, но колебания, воспринимаемые им, стимулируют нервы внутреннего уха, где эти колебания преобразуются в электрические импульсы, различными путями попадающие в мозг. Электрический потенциал, создаваемый звуком, также передается в кору головного мозга, заведующую высшими функциями сознания. Еще одним интересным открытием Томатиса явилась прямая связь между диапазоном слухового восприятия человека, диапазоном вибраций его голоса и его уровнем здоровья. Таким образом, звук питает мозг, а вместе с ним и все тело, слышание - всего лишь один аспект гораздо большего динамического процесса, в котором участвует каждая клетка нашего тела. К 24-ой неделе беременности будущий ребенок официально признается активным слушателем.

В 1982 году японские ученые с помощью гидрофона определили, что внутриутробно ребенок слышит все, что происходит как внутри мамы, так и во-

круг нее. При этом все звуки носят приглушенный характер, теряя до 30% своей громкости. Наиболее громким оказался шум работы материнского сердца.

Французский врач - оториноларинголог Альфред Томатис в своих работах отмечает, что плод слышит уже на 4-ом месяце своего развития. Томатис утверждает, что зародыш, находясь в утробе матери, слышит и слушает её голос. Современные исследования показали, что новорожденные дети могут распознавать голос своей матери и отдавать ему предпочтение в сравнение с другими голосами всего через несколько минут после своего появления на свет. Голос матери, по мнению Альфреда Томатиса, не только служит эмоциональным питательным веществом для ребенка, но также и готовит его к приобретению языковых навыков после рождения.

Андрэ Бертин - президент Французской национальной ассоциации пренатального воспитания в своей книге "Воспитание в утробе матери или рассказ об упущенных возможностях" (1988) приводит факт фиксации выраженной моторной реакции плода в возрасте пяти месяцев. Генри Труби сообщает, что шестимесячный зародыш перемещает свое тело в ритм речи матери.

Ведущий специалист в области дородовой педагогики в США Брент Логан в 80-е годы 20-ого века выдвигает теорию стимулирования психического развитие ребенка с помощью звука - "Сердечная программа" (Baby Plus Prenatal Education System). По его концепции сердце является биологическим регулятором всех процессов в развивающемся организме, генератором импульсов, под которые подстраивает свою деятельность мозг. Для того, чтобы дать мозгу плода дополнительную информацию, Брент Логан предлагает беременным женщинам для прослушивания набор из 16 «Беби-кассет» с записями усложненного характера сердечного ритма, с различными вариациями частоты и высоты звука. В 1989 г. Лорна Земке разработала программу для супружеских пар, ожидающих ребенка - "Музыка для не рожденного ребенка" предназначенную для обоих родителей, с тем чтобы помочь им установить контакт со своим ребенком во время беременности. В России методика пренатального воспитания была разработана профессором М. Лазаревым и получила название «Сонатал» (

лат. «sonus» - «звучащий», «natal» - «рожденный») - метод кардио-сенсорной регуляции раннего онтогенеза. Данный когнитивно-соматический комплекс активно способствует возникновению межнейрональных связей, формированию пренатального ядра личности, готовит будущую маму к естественным родам и настраивает ее на грудное вскармливание. Метод одобрен и рекомендован к применению МЗ РФ с 1996 года. Главным системообразующим фактором этой регуляции явилась музыка, осуществляемая сначала через вокально-речевую деятельность беременной женщины. Методика заключалась в стимулировании развития плода и новорожденного методом музыкального воздействия. Общение производилось с помощью специальных вокально-речевых упражнений, воздействовало на двигательное, эмоциональное и дыхательное состояние плода.

Музыка оказывает особое влияние на еще не рожденного малыша. Благодаря музыке, которая влияет на оба полушария головного мозга, интеллект развивается быстрее и продуктивнее. То есть и логика, и творческое мышление могут получить мощный толчок для формирования и развития уже во внутриутробном периоде. Замечено, что если мама во время беременности слушала классическую музыку, то ее ребенок раньше начинает реагировать на разнообразные звуки, а память и слух развиты намного лучше. В литературе отмечается тот факт, что музыка активизирует работу тех зон головного мозга, которые отвечают за мышление и речь, то есть такие дети раньше начинают говорить и активнее пополняют пассивный и активных словарный запас, у них хорошо развита интуиция и склонность к творчеству.

В соответствии с одним из основных положений теории пренатального воспитания, процесс получения плодом звуковой информации должен сопровождаться развитием других функций, прежде всего двигательной. Можно заключить, что недостаток сенсорного притока в пренатальном онтогенезе и является одной из основных причин функциональной незрелости ребенка раннего возраста. Стимуляция пренатальных мозговых структур с целью оптимизации

их работы может быть обеспечена за счет увеличения информационного (сенсорного) притока, преимущественно звукового.

В.Н. Вовк, А.Д. Журавлев
Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗПР

Понятие «школьная дезадаптация» используется для описания проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в процессе обучения. С данным феноменом связывают отклонения в учебной деятельности – затруднение в учебе, конфликты с одноклассниками и т.д. Эти отклонения могут наблюдаться как при нормативном развитии, так и у детей с ОВЗ, в том числе у учащихся с недоразвитием интеллекта, органическими расстройствами ЦНС, физическими дефектами, задержкой психического развития. Учитывая особенности психического развития детей с ЗПР: несовершенство эмоционально – волевой сферы, трудности в общении, со сверстниками и с учителями, школьная дезадаптация, как устойчивое системное образование, может являться серьезной проблемой препятствующей не только успешности актуального обучения, но и их последующей социализации (Березовий Н.А., Божович Л. И., Выготский Л.С., Коломинский Я.Л., Конникова Т.Е., Кравцова Е.Е., Липкина А.И., Новикова Е.В., Славина Л.С., и др.).

Вместе с тем, с позиции онтогенетического подхода к исследованию механизмов дезадаптации (Л.С. Выготский) особое значение в ее формировании имеют кризисные, переломные моменты в жизни ребенка, когда происходит резкое изменение «ситуации его социального развития», вызывающее необходимость реконструкций сложившегося типа адаптивного поведения. В контексте данной проблемы наибольший риск представляет младший подростковый возраст - период усвоения новых требований, предъявляемых новой социальной ситуацией. Данные соображения принимались во внимание при формули-

ровании целевых установок экспериментального исследования, предварительные результаты которого представлены в данной статье.

Итак, в данной работе осуществляется попытка выявления внутренних механизмов формирования симптомокомлекса дезадаптации у подростков с ЗПР в ситуациях школьного обучения. Предварительный анализ существующих в современной науке подходов к пониманию феномена дезадаптации позволил констатировать наличие в ее структуре трех взаимосвязанных компонентов: эмоционального, когнитивного и конактивного. Это позволило выделить в экспериментальной части работы три этапа.

Изучение поведенческих проявлений дезадаптации было реализовано в ходе специально организованного наблюдения за поведением учеников на уроках и во время перемен, а также в ходе анализа данных полученных при помощи методики Дембо – Рубинштейн, модификация Прихожан.

В качестве инструментария для оценки состояния эмоционального компонента дезадаптации были использованы: опросник САН (самочувствие активность настроение); методика субъективной оценки реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; опросник школьной тревожности Филлипса; «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г.Айзенка.

Роль когнитивного компонента в структуре феномена дезадапатции подростков с ЗПР оценивалась в ходе анализа успеваемости и состояния учебной мотивации испытуемых.

Сопоставление данных, полученных на всех этапах экспериментальной работы позволило сформулировать выводы о месте каждого из выделенных компонентов школьной дезадаптации подростка с ЗПР в ее структуре и содержании, а также позволило оценить характер их взаимовлияний.

Как отмечалось выше первый этап экспериментального исследования предполагал выявление частотности проявлений дезадаптивного поведения у учащихся с ЗПР в возрастном диапазоне от 10 до 13 лет на протяжении учебного дня (во время уроков и на переменах), а также оценивалась динамика этих

проявлений в течении недели. В кратком изложении основные результаты, полученные на данном этапе могут быть представлены следующим образом.

Во-первых, на протяжении учебного дня разные проявления дезадаптивного поведения наблюдались у большинства подростков с ЗПР (около 60 %), включенных в экспериментальную выборку, причем количество этих проявлений несколько выше во время перемен вначале дня и возрастает на последних уроках.

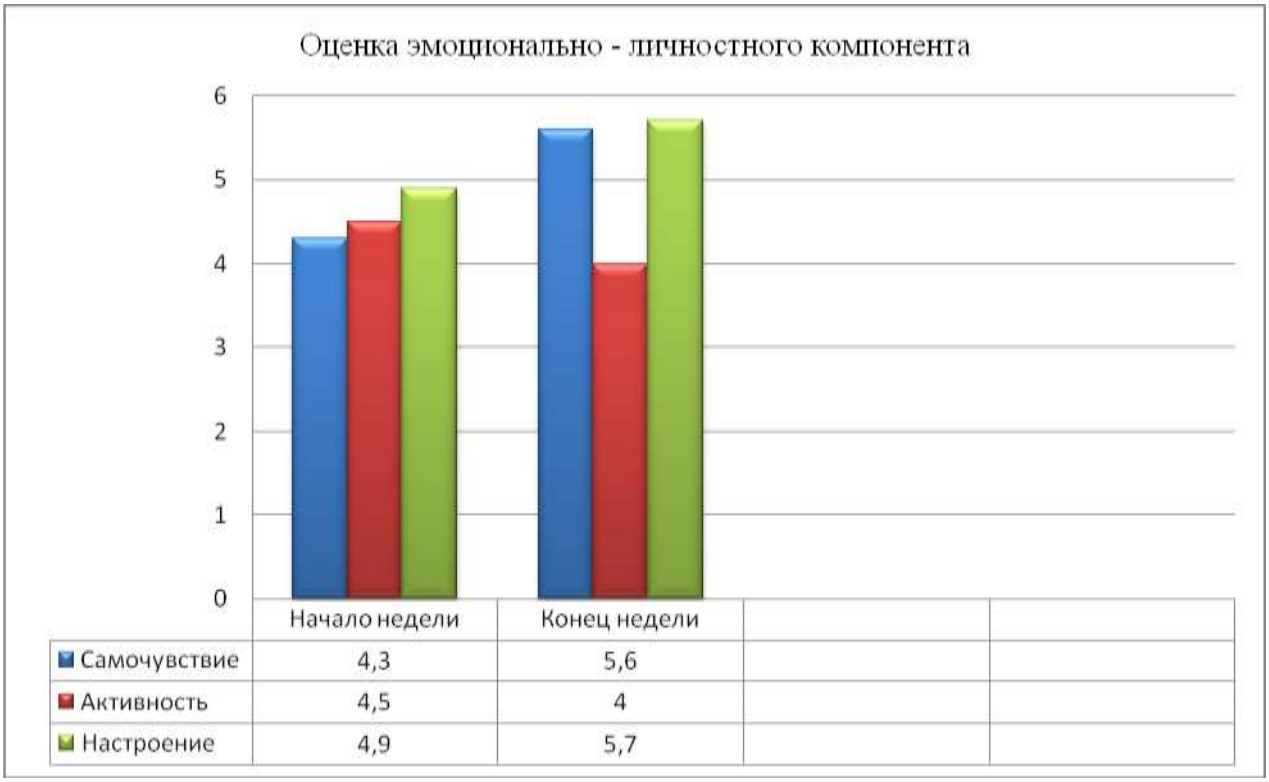
Во-вторых, количество проявлений дезадаптивного поведения во время уроков варьируется в зависимости от содержания учебного предмета, например наиболее часто они отмечались на уроках английского языка.

В третьих, суммарное количество регистрируемых проявлений дезадаптиционного поведения проявляет четкую тенденцию к концу рабочей недели.

В четвертых, удалось констатировать наибольшую частотность проявлений дезадаптивного поведения у двух групп подростков с ЗПР: при высоком уровне авторитета у сверстников и с низким уровнем уверенности в себе (соответственно 30 и 20%%). Диапазон проявлений дезаадаптивного поведения, в данных случаях, был необычайно разнообразен: от физической агрессии до полного ухода в себя.

На этапе исследования эмоционального компонента школьной дезадаптации, прежде всего, обращалось внимание на динамику эмоционального состояния школьника в течении рабочей недели. С этой целью эмоциональное состояние школьников экспериментальной группы оценивалось по трем шкалам: самочувствие, активность, настроение («Опросник САН») в начале и в конце учебной недели. Интерпретация результатов проводилась по каждой шкале в отдельности. Полученная сумма находится в пределах от 1 до 10 и позволяла выявить функциональное состояние индивида в данный момент времени, а так же установить его состояние, от начала недели к ее концу. Результаты данной работы приведены на рис.1. Приведенные данные убедительно демонстрируют, что у 69% учащихся, на протяжении всей недели наблюдаются низкие показатели самочувствия, активности и настроения. Вместе с тем, нельзя не отметить

и позитивную динамику самочувствия и настроения при общем снижении активности к концу учебной недели.



	Начало недели	Конец недели		
Самочувствие	4,3	5,6		
Активность	4,5	4		
Настроение	4,9	5,7		

рис. 1

Отмеченная тенденция, по нашему мнению, является одновременно как показателем наличия определенных проблем, так и возможностей учебно-воспитательного процесса в отдельном образовательном учреждении для детей с ЗПР. Однако, несомненно, данный сюжет нуждается в дополнительном исследовании. Прежде всего, это касается выяснения возможных субъективных причин установленной динамики. С этой целью нами была проверена гипотеза о тревожности как одной из детерминант определяющих состояние эмоционального компонента школьной дезадаптации подростка с ЗПР (методика субъективной оценки реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; опросник школьной тревожности Филлипса; «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г.Айзенка). Анализируя полученные данные, считаем необходимым отметить, что в среднем по всем реализованным процедурам в 58% случаев был выявлен высокий уровень тревожности при преимущественно среднем и высоком уровне реактивной тревожности и эмоциональной устойчивости (91 и 82%% соответственно). Подоб-

ное распределение показателей, по нашему мнению, может объяснять и отмеченную выше тенденцию с динамикой эмоциональных состояний подростков с ЗПР в процессе обучения.

Как отмечалось выше, оценка когнитивного компонента школьной дезадаптации проводилась в ходе анализа успеваемости учащихся экспериментальной группы и изучения структуры учебной мотивации школьника.

Анализ успеваемости проводился в течение трех учебных четвертей, по следующим предметам: русский язык, математика, английский язык. В целом, у 40% учащихся наблюдаются стабильно низкие оценки по всем перечисленным школьным предметам. Чаще всего это оценка «удовлетворительно» - 3, в ряде случаев, например по математике, наблюдалась не аттестация за учебную четверть. Так, в процентном соотношении больше всего оценок «неудовлетворительно», данные учащиеся имели по русскому языку и математике – 27% от общего количества оценок. Оценка удовлетворительно стабильно наблюдалась только по английскому языку. Таким образом, 40% учащихся показали низкий уровень школьной успеваемости.

Изучение структуры учебной мотивации школьника выявили следующие: у половины испытуемых преобладают низкий или средний уровень учебной мотивации. При этом, наиболее выражены мотивы «достижений» и «успеха». Хотя в ходе уточняющей беседы, более 50 % заявляли о своем желании учиться, отмечая при этом сложности реализации этого стремления: боязнь стать «выскочкой», «выпендриваться перед учителями», боязнь отвечать у доски, быть хуже или лучше одноклассников. Последнее в определенной мере позволяет предполагать известную эмоциональную детерминацию и когнитивного компонента школьной дезадаптации подростка с ЗПР.

Предварительные выводы, сформулированные нами после анализа результатов, полученных по завершению всех экспериментальных процедур выглядят следующим образом.

Из всех компонентов школьной дезадаптации наиболее выраженным является конактивный. Однако успешность его оценки определяется четкостью

критериев отнесения проявления поведения к дезаптивному, порожденному внутренними механизмами его регуляции. В таком случае исследование эмоционального и когнитивного компонентов помогают вскрыть причинность дезадаптивного поведения и школьной дезадаптации в целом.

В феномене школьной дезадаптации младшего подростка с ЗПР роль содержательной детерминанты выполняет эмоциональный компонент данного образования, в котором центральное место играет неадекватность общей тревожности, усиленная начинающимся пубертатном кризом.

Вместе с тем, отмеченные тенденции в динамике основных компонентов школьной дезадаптации свидетельствуют не только о потенциальных возможностях в профилактике формирования феномена школьной дезадаптации, но и помогают определить основные направления «нормализации роли школьника» у подростка с ЗПР.

Литература:

1. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2007. 248 с.

2. Шарапановская Е.В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков: Диагностика и коррекция. - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

А.В.Соколова, Л.С. Медникова
Санкт-Петербург

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕДОСТАТКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Эмоции включены в базовые механизмы адаптации человека, трудно переоценить их значимость в установлении межличностных взаимодействий ребенка с взрослыми и сверстниками, в формировании различных видов деятельности, в том числе учебной деятельности. У детей с ослабленной способностью эмоциональной саморегуляции разрушительное влияние неумения справляться

со своими эмоциями и чувствами может иметь различные последствия: от неудач в осуществлении намерений до эмоциональных срывов и ухудшения состояния здоровья. Особенно это актуально для детей с нарушением интеллекта. Несформированность эмоциональной регуляции умственно отсталых учащихся неизбежно приводит к трудностям их социальной адаптации, порождает «неуспех» в деятельности, во взаимодействии с окружающими и обусловливает повышенный уровень тревожности у детей. Поэтому необходима специальная организация психокоррекционной работы с детьми, направленной на стабилизацию их эмоционального состояния, на снятие повышенной тревожности. Для того, чтобы сгладить проявления тревоги у школьников с легкими и умеренными интеллектуальными нарушениями, нормализовать в возможных пределах их эмоциональное состояние, требуются специальные методы коррекции.

В рамках опытно-экспериментальной работы, которая велась в течение 2010-2014 годов на базе Кочпонского психоневрологического интерната и специальной (коррекционной) школы № 41 VIII вида г. Сыктывкара, осуществлялся формирующий эксперимент по коррекции нарушений эмоционального развития детей. В нем участвовало 28 детей в возрасте 10±0,28 лет, имеющих интеллектуальные нарушения. Работа с учащимися осуществлялась в интерактивной форме. За основу были взяты разработки, представленные в практическом пособии для педагогов-психологов детских образовательных учреждений «Путешествие в мир гармонии» [1], которые были несколько модифицированы в соответствии с психофизиологическими особенностями наших испытуемых.

Психокоррекционный курс включал 20 занятий, которые содержали как игровые, так и релаксационные техники. Каждое занятие длилось примерно 30 минут, смена видов деятельности позволяла удерживать внимание детей, занятие не вызывало у них утомления. Занятия проводились ежедневно. Все дети выразили желание участвовать в специальных занятиях психолога. Программа психокоррекционных занятий также включала релаксационные техники (дыхательная релаксационная техника, техника визуализации и нервно-мышечная

релаксация), позволяющие разносторонне использовать возможности человеческого организма для стабилизации психоэмоционального состояния.

Одной из основ успешного взаимодействия с детьми было то, что тематика занятий была им хорошо знакома, в них участвовали их любимые герои – Смешарики. Дети знали каждого из них, называли каждого, им нравилось изображать их в процессе занятий. Использование красочных картинок, игрушек, аудио- и видео материалов также не оставляло детей равнодушными, создавало положительный эмоциональный фон деятельности и поддерживало внимание детей. Использование релаксационных и дыхательных техник в каждом занятии гармонизировало эмоциональное состояние участников эксперимента, помогало поддерживать внимание и работоспособность учащихся. Во время проведения занятий постоянно создавались ситуации, стимулирующие активность детей и побуждающие их к общению друг с другом и с окружающими людьми.

Для оценки психоэмоционального состояния детей по завершении психокоррекционных мероприятий был проведен контрольный эксперимент, который включал следующие методики: цветовой тест М. Люшера и тест детской тревожности Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен. Эмоциональное состояние детей оценивалось также путем наблюдения за их поведением, применялся и метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступали педагоги и воспитатели, работающие с детьми. Полученные данные были статистически обработаны с использованием Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна Уитни. Выбор непараметрических критериев был обусловлен малочисленностью выборки и характером распределения данных. Для обработки данных использовалась программы BioStat и SPSS. Данные контрольного эксперимента показали, что проведенная работа способствовала нормализации поведения и межличностных отношений всех детей, участвовавших в психокоррекционных занятиях. Отмечалось, что они стали терпимее друг к другу, стали лучше распознавать и понимать чувства других. Педагогами отмечалось, что дети с нетерпением ожидали начала следующего занятия. И это не случайно, ведь именно в игре ребенок забывает о своих проблемах, открывает и полнее проявляет себя, учится смот-

реть и видеть, слушать и слышать [2]. В процессе занятий создавалась дружеская комфортная для детей атмосфера взаимодействия, что также привлекало детей и обеспечивало эмоциогенность проводимых занятий.

Данные теста М. Люшера показали, что у подавляющего большинства детей уровень тревожности достоверно снижался ($p<0,05$) как после каждого занятия, так и постепенно от первого к последнему занятию, то есть можно сказать, что позитивный эффект от занятий постепенно аккумулировался.

Для проверки устойчивости положительного эффекта от психокоррекционных занятий через месяц после их окончания было проведено повторное контрольное измерение. Экспертные оценки педагогов, воспитателей свидетельствовали, что у большинства детей сохранялось положительное психоэмоциональное состояние, меньше отмечалось агрессивных проявлений. Дети лучше включались в деятельность, проявляли большую активность, более ровными стали у них межличностные взаимоотношения как со взрослыми, так и в группе сверстников.

По результатам теста детской тревожности Р. Темпл, М. Дорки, В. Амена, у 60% детей показатели тревожности продолжали снижаться даже после проведения серии занятий, у 20% испытуемых остались прежними, а у 20% уровень тревожности повысился с низкого до среднего. Результаты исследования по тесту М. Люшера показали, что у 40% детей уровень тревожности понизился, у 40% - остался прежним и у 20% испытуемых повысился.

Таким образом, можно утверждать, что эффект от проведенных с детьми психокоррекционных занятий продолжает сохраняться спустя некоторое время. В целом проведенное исследование свидетельствует о том, что специально организованная работа, направленная на коррекцию эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников дает положительный эффект и способствует не только гармонизации их эмоциональных проявлений, но и повышает их возможности социализации и интеграции в общество. Основанием для этого является явная положительная динамика в показателях психоэмоционального состояния участников исследования.

Литература

1. Ветошева В.И., Митяева И.И. Путешествие в мир гармонии. - Сыктывкар, 2012. - 126с.

2. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. - СПб.: Речь, 2010.- 160 с.

В.Н. Вовк, Я.В. Гермонина, Д.Д. Граховская
Санкт-Петербург

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И РАЦИОНАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В отечественных психолого-педагогических исследованиях доминирующим является деятельностный подход к рассмотрению генезиса психической жизни и поведения. Основной характеристикой деятельности является ее предметность и содержательность: субъект воздействует на материальный объект и преобразует его; с другой стороны, объект также воздействует на субъект, в значительной мере определяя его действия.

Итак, в современной психологии и педагогике под поведением понимается произвольная активность индивида, реализующаяся во взаимодействии с окружающей средой и регулируемая внутренними детерминантами, в качестве которых выступают психологические механизмы, опосредованные индивидуально-типологическими свойствами личности.

Таким образом, важнейшая роль во взаимодействии человека с окружающей средой принадлежит механизмам регуляции поведения.

К механизмам сознательного целесообразного поведения относят мотивационную регуляцию (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.И. Ковалев, Б.Ф. Ломов, М.Ш. Магомед-Эминов, А.К. Маркова, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон и др.). Она проявляется как в ходе подготовки к осуществлению поведенческого акта, так и в процессе его реализации, а также ретроспективно, т.е. человек уясняет мотив

собственного поведения только после того, как оно совершено по неодолимому стремлению (П.М. Якобсон).

Во взаимодействии с мотивационной регуляцией, как и с другими регуляционными механизмами (волевым и коммуникативным), выступают эмоциональные процессы (П.К. Анохин, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, К.Э. Изард, Я.З. Неверович, Я. Рейковский и др.). При этом чтобы понять, какое место занимают эмоции в управлении поведением человека, следует учитывать, на какой стадии происходит их вмешательство (на стадии мотивации, инициации, мобилизации или оценки результата).

Одним из важных факторов, определяющих поведение детей с недоразвитием интеллекта, является ослабление целенаправленности мышления, что создает определенные сложности в функционировании всех регуляционных механизмов поведения (Б.В. Зейгарник, Ю.Т. Матасов). Дефицит целенаправленности действий и поведения детей с недоразвитием интеллекта во многом объясняются ослаблением критичности, которая понимается как умение адекватно действовать, видеть и устранять возникшие ошибки (Ю.Т. Матасов). Поведение детей характеризуется общей неорганизованностью, импульсивностью, недостаточной целенаправленностью, низкой активностью во всех видах деятельности (Г. И. Жаренкова, С.Г. Шевченко).

Целью экспериментального исследования, результаты которого представлены в данной публикации, явилось выявление возрастной динамики рациональных и эмоциональных механизмов регуляции поведения школьников с недоразвитием интеллекта. Реализация данной цели обеспечивалась решением взаимосвязанных задач: разработкой экспериментальной методики исследования и выявлением возрастной динамики эмоциональных и мотивационных компонентов регуляции поведения школьников с недоразвитием интеллекта в ситуациях обучения. В силу ограниченности объема данной статьи приведем анализ результатов полученных в ходе лишь одной из исследовательских процедур, вошедших в экспериментальную методику.

Итак, первый этап экспериментального исследования предполагал реализацию включенного наблюдения за проявлениями мотивационной и эмоциональной регуляции поведения школьников с недоразвитием интеллекта в ситуациях обучения (10 уроков). Отметим, что за проявления эмоциональной регуляции поведения были приняты: устойчивость положительного настроения; адекватная ситуации мимика и пантомимика; адекватность статических поз; адекватность реакции на поощрение и порицание; отсутствие скованности на уроке; отсутствие проявления агрессивности; отсутствие проявлений страха перед и во время ответа на вопрос учителя; проявление терпимости во фрустрирующей ситуации. В качестве же проявлений мотивационной регуляции поведения принимались: включенность в деятельность в начале урока; активность в обсуждении учебных вопросов; осуществление цели деятельности, отсутствие избирательности при выполнении заданий и т.д. Анализ полученных данных позволил распределить полученные результаты по степеням сформированности мотивационных и эмоциональных механизмов регуляции поведения (высокой, средней и низкой).

Таблица 1

Соотношение эмоционального и мотивационного компонента регуляции поведения у третьеклассников и семиклассников с умственной отсталостью (n=32, в %).

Степень выраженности		Низкая		Средняя		Высокая	
Возрастная категория детей (класс)		3	7	3	7	3	7
Количество учеников	Эмоциональная регуляция	43,75%	18,75 %	31,25 %	25%	25%	56,25 %
	Мотивационная регуляция	18,75%	50%	25%	31,25 %	56,25 %	18,75 %

Анализ данных, полученных при наблюдении, позволяет констатировать наличие тенденции к повышению количества проявлений эмоциональной регуляции в реализации поведенческого акта к старшим классам (примерно 60% учащихся) при снижении значимости проявлений мотивационного компонента регуляции поведения (у 50%). В то время, когда в начальных классах отмечается высокая роль мотивационного механизма регуляции поведения в ситуациях обучения, при этом внешние проявления эмоциональной регуляции поведения были снижены (Табл.1).

При этом у большей части третьеклассников (примерно 70%) наблюдались внешние проявления низкой и средней степеней эмоциональной регуляции поведения. Их поведение характеризовалось устойчивостью позитивного настроения в течение всего урока, адекватностью ситуации мимики и пантомимики, адекватностью реакциий на поощрение и порицание, отсутствием «застревания» на негативных эмоциях, агрессивности и скованности на уроке, ученики проявляли терпение в ситуациях, когда их желание откладывается или

невозможно. Эмоциональные же проявления высокой степени в регуляции поведения наблюдались примерно в 30% случаев. Например, ученик 3 класса К. Иван в большинстве случаев, когда его желания откладывались или оказывались невозможными, решал проблему с помощью агрессивных вспышек: дрался с одноклассниками и ломал школьные принадлежности, а также грубил и кричал на окружающих. Наблюдались и случаи проявления школьной тревожности и скованности на уроке: поза учеников напряжена, речь либо отсутствует, либо неадекватна ситуации, монотонна, невыразительна и т.д.

Вместе с тем у младших школьников примерно в 75% случаев наблюдались проявления высокой и средней степеней мотивационной регуляции поведения. Ученики активно включались в учебную деятельность в начале урока, а в обсуждение учебных проблем и вопросов, были способны обнаруживать и исправлять ошибки по ходу выполнения задания. При этом наблюдались выраженный интерес и положительное отношение к самостоятельным заданиям и деятельности на уроке вообще, а также констатировалось отсутствие избирательности при выполнении заданий. Случаи же низкой степени проявлений мотивационной регуляции поведения проявились примерно у 25% третьеклассников. В данных случаях ученики отказывались от выполнения заданий, быстро теряли к ним интерес, равнодушно относились к сделанным ошибкам в ходе выполнения заданий. Они спешили на перемену для продолжения игр с одноклассниками, не интересуясь полученной оценкой за урок.

По нашему мнению, отмеченное соотношение мотивационных и эмоциональных проявлений в регуляции поведения третьеклассников с недоразвитием интеллекта может быть объяснено следующим образом: во-первых, к наиболее многочисленной группе (75%) относились те ученики, которым было свойственно внешне положительное отношение, то есть такое отношение, которое в основном побуждалось со стороны учителя, родителей и проявлялось недостаточно осознанно, в силу привычки подчиняться требованиям школы (Забрамная С. Д., 1988). Такое поведение умственно отсталых младших школьников может быть обусловлено авторитетом и наличием мотивов одобрения со стороны зна-

чимых взрослых, а не собственно учебными мотивами. И, во-вторых, эмоциональная сфера умственно отсталых младших школьников характеризуется незрелостью и недоразвитием, их эмоции полярны, малодифференцированны, что также может объяснять снижение степени проявлений эмоциональной регуляции поведения и внешне адекватными проявлениями мотивационной регуляции поведения.

Обращаясь к результатам наблюдения за проявлениями регуляторных механизмов поведения у учащихся старших классов, отметим, что у большинства из них (примерно в 50% случаев) констатировалась низкая степень проявлений мотивационной регуляция поведения, в то время как проявления эмоциональной регуляции поведения констатировались как высокие и средние (70% случаев). Примерно у половины семиклассников наблюдалась пассивность в обсуждении учебных вопросов, отсутствие интереса к уроку в целом, явная избирательность при выполнении заданий, либо отказ от предлагаемой деятельности.

В то же время эмоциональные проявления регуляции абсолютно доминировали в поведения. Наблюдались: частая смена настроения на протяжении урока, неадекватные проявления реакции на удачу и неудачу, проявления агрессивности или скованности на уроке. В ситуациях, когда удовлетворение желания откладывалось или было невозможно, ученики проявляли нетерпимость, несдержанность. Например, семиклассник Саша Н. отказывался от учебной деятельности закрытой позой и агрессивными грубыми высказываниями, на всех этапах урока. Тем не менее, на переменах Саша Н. активно общался с некоторыми одноклассниками, что можно интерпретировать как смещение с учебных мотивов на мотивы общения.

Обобщая результаты анализа данного экспериментального этюда можно констатировать следующее: возрастная динамика рациональных и эмоциональных компонентов регуляции поведения школьников с недоразвитием интеллекта имеет выраженное своеобразие. В отличии от нормально развивающихся школьников, у которых к старшим классам возрастает роль мотивационного и

сокращается влияние эмоционального компонента в регуляции поведения, при недоразвитии интеллекта, в ситуациях обучения, наблюдается иная тенденция. В силу особенностей развития интеллекта и специфичности усвоения социального опыта у умственно отсталых школьников в начальной школе детерминантами эмотивной регуляции поведения являются социальные мотивы: оценочный мотив, мотив успеха. К старшему школьному возрасту детерминантами эмотивной регуляции поведения становятся эмоции различной модальности. Следующий этап экспериментальной работы предполагает вскрытие причинности выявленной тенденции.

Литература:

1. Богданова А. А. Изучение и коррекция нарушений поведения детей с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. - 251с.

2. Попов С.Н. Онтология эмотивности // Известия Алтайского государственного университета. - 2001 - №4 - с.90 - 95.

И.С. Ляпина, Архангельск
Л.С. Медникова, Санкт-Петербург

ЦИРКУЛЯРНЫЕ РЕАКЦИИ КАК ФОРМЫ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ РИТМИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, ПЕРЕНЕСШИХ ПЕРИНАТАЛЬНОЕ ПОРАЖЕНИЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Ритмическая способность (чувство ритма), на значимость формирования которой у детей прямо или косвенно неоднократно указывали исследователи детства (К.Бюлер, А.Валлон, Ж.Пиаже, Д.Б.Эльконин, В.Штерн и др.), уходит корнями в элементарную ритмическую способность, которая обнаруживается у детей с первых месяцев жизни. Авторы неоднократно делали попытки описания феноменологии элементарной ритмичности и раскрытия ее психологического смысла в структуре сенсомоторного и эмоционального опыта, накапливаемого

ребенком в раннем детстве. Было замечено, что ритмические построения последовательно проникают в движения ребенка, его конкретные действия, а также пронизывают и саму социальную ситуацию его развития, становясь механизмом социальной адаптации малыша.

Элементарная двигательная ритмичность ребенка первого года жизни возникает в форме циркулярных (круговых) реакций, с которыми Ж.Пиаже связывал становление сенсомоторного уровня развития интеллекта [2]. Изначально такие реакции жестко сцеплены с физиологическими механизмами функционирования детского организма. Их биологической основой является цепной сочетательный рефлекс. Н.Л.Фигурин, М.П.Денисова, используя понятие цепного рефлекса или цепной реакции, говорили о такой двигательной реакции, в которой можно различать отдельные двигательные компоненты или звенья, следующие друг за другом во времени и связанные в цепи порядком возникновения [3]. Первоначально до 4,5 – 7 месяцев двигательный повтор осуществляется ребенком рефлекторно, под влиянием циркулярного рефлекса. Постепенно, освобождаясь от жесткой рефлекторной зависимости, циркулярные реакции становятся средством и результатом начальной социализации ребенка.

Циркулярные реакции ребенка раннего возраста принято подразделять на первичные, вторичные и третичные. Первичные циркулярные реакции, имеющие форму элементарного двигательного повтора, обеспечивают функциональную базу манипулятивной активности ребенка. В отличие от них, вторичные циркулярные реакции рассматриваются как ранние формы ориентировочно-исследовательского поведения, поскольку повторение действия и следующий за ним результат, заинтересовавший ребенка, стимулируют малыша к дальнейшему исследованию предметов и объектов его окружения. Что касается третичных циркулярных реакций, то они обнаруживают себя в структуре еще более осознанных предметных действий, сопровождающихся усложняющейся ориентировочно-исследовательской активностью ребенка. Повторяя действие, он уже вносит в него изменение с тем, чтобы проследить, к каким результатам это изменение приведет. Появляется вариативность в поиске средств достижения це-

ли, возникают вариативные схемы действия, расширяются возможности ориентирования ребенка в окружающем пространстве.

Активная ориентировочная деятельность ребенка позволяет разнообразить и сам повтор, которым «управляет» результат действия. В условиях третичных циркулярных реакций не только результат, но и поиск результата действия эмоционально «заряжает» ребенка. Именно в третичных циркулярных реакциях прослеживаются основные механизмы приспособления детей к окружающей действительности, о которых писал Ж.Пиаже – ассимиляция и аккомодация [2]. Содержание таких действий обеспечивается зрительно-пространственной формой ритмичности, которая в их недрах постепенно шлифуется и совершенствуется, постепенно приводя ребенка ко все более полному и всестороннему познанию пространства [1].

Для того, чтобы посмотреть, как у детей с церебрально-органической патологией происходит формирование форм циркулярной активности, было проведено исследование, в котором приняли участие 84 ребенка третьего года жизни, перенесших перинатальное поражение ЦНС (ПП ЦНС), две трети испытуемых являлись воспитанниками областного и городского домов ребенка г.Архангельска. Контрольную группу составили 40 нормально развивающихся детей третьего года жизни.

Проведенное исследование детей третьего года жизни, в анамнезе которых отмечается ПП ЦНС, позволило сделать следующие выводы:

Особенности становления циркулярных реакций как базовых формообразующих составляющих элементарной ритмической способности детей раннего возраста напрямую связаны с тяжестью имеющихся у ребенка нарушений. Наиболее выраженные отклонения в формировании элементарной ритмичности отмечены у детей третьего года жизни с тяжелыми и множественными нарушениями. Несформированность циркулярных реакций уже на уровне первоначального становления базовых форм жизнедеятельности ребенка, развития его двигательной, эмоциональной и речевой активности позволяет констатировать

возможный риск дальнейших задержек и нарушений всего хода психомоторного развития ребенка.

У детей третьего года жизни, перенесших ПП ЦНС обнаружилась большая вариативность в формировании циркулярной ритмичности: выраженное нарушение в формировании первичных циркулярных реакций, заметное отставание в становлении вторичных и третичных, замедление перехода от одной формы циркулярных реакций к другой, «застревание» на онтогенетически более ранних формах ритмических проявлений.

Задержка в формировании циркулярных реакций вплоть до их полного отсутствия в условиях церебрально-органической патологии ЦНС препятствует развитию и усложнению связей ребенка с окружающим миром, накоплению чувственного опыта и развитию в последующем целенаправленной двигательной активности, предметных действий и детских видов деятельности.

Выявленные особенности становления элементарной ритмичности в деятельности ребёнка раннего возраста, проявляющиеся в специфике становления циркулярных реакций, являются диагностически значимыми и позволяют говорить о степени имеющейся у детей задержки или нарушения психофизического развития.

Важным условием полноценного развития ребенка раннего возраста является своевременное формирование циркулярных реакций как начальных форм элементарной ритмической способности, преодоление «застревания» на ритмических проявлениях, характерных для детей более раннего возраста, для чего необходимо методически выверенное раннее психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка раннего возраста. При разработке содержания психокоррекционных мероприятий должны учитываться онтогенетические закономерности становления базовых форм элементарной ритмической способности.

Литература:

1. Медникова Л.С. Концептуальные основы развития элементарной ритмической способности детей раннего возраста // Дефектология – 2010. – №4 – С. 3-

10.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта//Ж.Пиаже. Избранные психологические труды - М.: Международная педагогическая академия, 1994.
3. Фигурин Н.Л. М.П.Денисова. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Под ред. Н.М. Щелованова и Н.М.Аксариной. - М.: Медгиз, 1949. – 101 с.

Н.П.Реброва
Санкт-Петербург

АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЛЕЧЕНИЯ В КЛИНИКЕ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

В настоящее время учебный процесс предъявляет высокие требования к организму школьника. Интенсивная информационная нагрузка способствует формированию значительного психоэмоционального напряжения, снижая психофизиологические возможности детей и подростков. Особенно это актуально для подросткового возраста, когда состояние переутомления усугубляется психофизиологическими возрастными изменениями организма. В структуре детской и подростковой заболеваемости выделяют ряд заболеваний, течение которых во многом обусловлено психоэмоциональным напряжением. К числу таких заболеваний относят гастродуоденит, который часто сопровождается хроническим течением. Острый гастродуоденит (ГДОУ), как правило, является следствием острого повреждения слизистой оболочки желудка и двенадцатиперстной кишки инфекционными, токсическими факторами. Развитие хронического ГДОУ обусловлено рядом причин, среди которых психоэмоциональное перенапряжение имеет существенное значение [Исаев Д.Н., 2005 Парцерняк С.А., 2002].

Ряд исследований посвящен изучению психологических и психофизиологических характеристик пациентов с данной патологией. Согласно клиниче-

ским описаниям, у таких больных часто выражены симптомы вегетососудистой дистонии: слабость, вялость, нарушенный сон [Волков А.И., 1999]. У детей с ГДОУ выявлено снижение самочувствия и активности (по тесту САН), что свидетельствует о повышенной утомляемости и астенизации [Приказчик Ю.В.,2005]. Однако более детального объективного изучения функционального состояния данной группы больных не проводилось.

Основной целью настоящего исследования являлось изучение динамики функционального состояния (ФС) детей с гастродуоденитом в процессе их лечения в стационаре. В ходе лечения можно ожидать улучшение общего состояния пациентов за счет устранения патологического процесса. В то же время существует возможность воздействия неблагоприятного влияния диагностических и лечебных процедур, больничной обстановки. Изучение ФС детей с ГДОУ представляет интерес также в связи с тем, что они должны продолжать занятия в больничной школе, чтобы не отстать от школьной программы. Эффективность такого обучения зависит от их общего самочувствия и ФС.

Исследование проводилось на базе педиатрического отделения Детской городской больницы №1. Обследовано 20 человек мужского пола в возрасте 13 лет с диагнозом гастродуоденит. Каждый из пациентов, вошедших в исследование, обследовался с использованием комплекса методик трижды: в начале своего пребывания в стационаре (на второй день), в середине (на третий-четвертый день) и в день выписки. Продолжительность пребывания в стационаре составляла 8 дней. Исследование проводилось с согласия подростков и их родителей.

В большинстве исследований ФС рассматривается как интегральный комплекс наличных характеристик качеств и свойств организма человека [Марютина Т.М. и Ермолаев О.Ю.,2007]. В данной работе ФС оценивалось также по комплексу показателей. Для изучения психоэмоционального состояния, моторных реакций и показателей функционирования нервной системы использовался прибор “Активациометр” [Цагарелли Ю.А.,2008]. Полученные с помощью этого прибора результаты переводились в бальные оценки и сопоставлялись с соответствующими оценочными шкалами.

Диагностика психомоторики осуществлялась по показателям времени простой и сложной зрительно-моторной реакции. Измерялось время реакции выбора с изменением сигнального значения раздражителей, по которому оценивали выраженность свойства подвижность-инертность нервной системы. Лабильность определялась по критической частоте слияния световых мельканий. Уравновешенность нервных процессов оценивалась по точности реакции на движущийся объект. При обработке результатов измерения психомоторных реакций показатели интерпретировались по 25-бальной шкале. Выраженность свойства «сила-слабость» диагностировалась с помощью “теппинг-теста”.

Изучение памяти осуществлялось с помощью методики «Заучивание 10 слов» [Лурия А.Р., 2008]. Внимание исследовалось с помощью бланковой корректурной пробы Ландольта. [Сысоев В. П., 1996]. Для субъективной оценки состояния использовался тест «САН» [Доскин В.А. с соавт., 1973]. Все результаты обрабатывались статистически с использованием пакетов Statistica 8 и SPSS Statistics 17. Для каждого этапа обследования вычислялись средние значения и стандартное отклонение, определялась достоверность отличий с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Средние величины показателей психоэмоционального состояния в период лечения в стационаре составляли: первое обследование - 106,75 ± 54,34; второе - 79 ± 37,79; третье - 90,05 ± 44,99. Достоверные различия показателя получены между всеми этапами обследования на 1%-ном уровне значимости. Согласно диагностической шкале, оптимальные значения данного параметра находятся в промежутке от 68 до 90. Высокое значение показателя в начале лечения свидетельствует о повышенном психоэмоциональном напряжении. На втором и третьем этапах обследования психоэмоциональное состояние является оптимальными.

Средние величины времени простой двигательной реакции составляли для правой руки в первом обследовании 16,7 ± 6,88; во втором - 15,45 ± 8,27; в третьем - 17,05 ± 6,16; а для левой руки соответственно - 16,85 ± 7,77; 14,6 ± 7,32; 16,5 ± 5,84. Достоверные различия на 5%-ном уровне значимости получе-

ны для времени реакции левой руки между вторым и третьим обследованиями, что указывает на некоторое улучшение функционального состояния подростков к концу пребывания в стационаре.

Согласно диагностической шкале, значения времени реакции, превышающие 15 баллов, свидетельствуют о подвижности нервной системы. Значения времени реакции выбора для правой руки составляли на первом этапе - 16,9 ± 5,65; на втором - 18,15 ± 5,82; на третьем - 18,4 ± 4,09. Достоверные различия получены между первым и третьим этапами обследования на 1%-ном уровне значимости. В нашем исследовании о подвижной нервной системе свидетельствует величина времени реакции выбора, превышающая 15 баллов. Следовательно, приведенные данные свидетельствуют о подвижности нервной системы у обследованных детей и о тенденции к ее увеличению в процессе лечения. Показатели лабильности нервной системы на первом этапе обследования составляли 12,7 ± 4,96; на втором - 12,2 ± 5,55; на третьем - 12,45 ± 5,19. Такие значения относятся к средним показателям лабильности. Достоверных различий этих величин не выявлено. По теппинг-тесту получены следующие результаты: первое обследование -12,7 ± 9,31; второе - 11,75 ± 8,04; третье - 13,55 ± 8,57, достоверных отличий не выявлено. Данные показатели характерны для слабой нервной системы. Время реакции на движущийся объект составляло в первом обследовании 18,3 ± 6,58; во втором - 20,75 ± 3,65; в третьем - 19,6 ± 4,69, что указывает на уравновешенность нервной системы.

При исследовании процессов памяти количество слов при первом воспроизведении составляло в первом обследовании 5,35 ± 1,63, во втором - 5,45 ± 1,32, в третьем 5,35 ± 1,14, а при отстроченном воспроизведении соответственно - 7,55 ± 1,39, 7,05 ± 2,16, 6,95 ± 2,11. Такие величины соответствуют нижней границе нормы и позволяют говорить о некотором затруднении процессов произвольного запоминания. Изменений показателей памяти на протяжении пребывания стационаре не обнаружено. По точности и продуктивности внимания достоверные отличия получены между первым и вторым, вторым и третьим этапами обследования на 1%-ном и 5%-ном уровнях значимости соответствен-

но. Это означает, что на втором этапе обследования показатели внимания снижены, а к моменту выписки из стационара вновь возвращаются на исходный уровень.

По субъективным оценкам состояния достоверные различия (на 5%-ном уровне значимости), получены только по показателю «активности» между первым (39,55 ± 11,06) и третьим (43,15 ± 13,03) этапами обследования. Показатели активности и самочувствия (48,70 ± 10,10) соответствуют средним значениям, а показатели «настроение» (51,70 ± 12,29) – высоким. Это говорит о высокой субъективной оценке подростками своего функционального состояния.

Проведенное исследование показало, что по ряду показателей (психоэмоциональное состояние, время простой и сложной двигательной реакции, субъективные оценки состояния) к концу госпитализации психофизиологическое состояние детей улучшилось. Однако следует отметить, что изучаемые показатели существенно не выходили за границы нормы и в начале лечения. Выше отмечалось, что для больных ГДОУ характерна астенизация, вялость, слабость. По-видимому, такое снижение функциональных возможностей характерно для длительного хронического течения заболевания. В настоящей работе обследовались подростки, у которых диагноз ГДОУ был поставлен недавно, что, возможно, и обусловило незначительные отличия их функционального состояния от нормального уровня. Полученные результаты согласуются с мнением некоторых авторов о том, что при ГДОУД изменения в психофизиологическом состоянии детей и подростков выражены минимально [Менделевич В.Д., Резеда А.Ф., Киясова Л.М.,2009].

Проведенное исследование также показало, что дети с диагнозом гастродуоденит обладают сходными показателями свойств нервной системы. Для них характерно наличие слабой нервной системы, со средней подвижностью и уравновешенностью. Лица со слабой нервной системой обладают, как правило, низкой устойчивостью к стрессовым ситуациям [Ильин Е.П.,2008]. Возможно, что такие нейродинамические особенности создают психосоматическую базу для развития заболевания ГДОУ, переходом его в хроническую стадию.

Умственная работоспособность, оцениваемая в данном исследовании по показателям памяти и внимания, не характеризовалась выраженным снижением. В связи с этим продолжение учебных занятий в больничной школе для таких пациентов представляется целесообразным. Однако заметные трудности у всех обследованных детей наблюдались при отстроченном воспроизведении слов, что говорит о снижении возможности произвольного запоминания. Учитывая такие данные, можно рекомендовать преподавателям и родителям обратить внимание на затруднения процесса произвольного запоминания у детей с ГДОУ, и предъявлять к ним менее жесткие требования, чем к их здоровым сверстникам.

Л.А. Попова, Т.П.Степанова
Санкт-Петербург

ВОПРОСЫ БИОЭТИКИ В ПРОБЛЕМЕ ЛЕЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАСЛЕДСТВЕННОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

В решении вопросов профилактики, диагностики и лечения наследственных и врожденных заболеваний к настоящему времени достигнуты определенные успехи благодаря применению широкого спектра современных биотехнологий: от генетического скрининга до пренатальной диагностики, от медико-генетического консультирования до генотерапии. Использование этих методов, позволяющих вмешиваться в те стороны человеческой жизни, которые прежде не могли контролироваться извне, повлекли за собой дополнительные нравственные проблемы защиты индивида, законодательного решения которых не существует и они обсуждаются и разрешаются в рамках биоэтики на уровне моральных позиций общества.

Принципы и правила биоэтики основаны на положениях медицинской деонтологии и включают в себя: «делай благо», «не навреди», «автономности личности», «справедливости», «конфиденциальности» и «информированного согласия». Этими принципами и правилами регулируются отношения пациента

или его законных представителей с кругом лиц, участвующих в решении вопросов, связанных со здоровьем ребенка-инвалида, его реабилитации и адаптации. А это не только генетики и врачи, но и специалисты других профессий - психологи, социологи, дефектологи, что определяет необходимость соблюдения биоэтического подхода и в этих сферах профессиональной деятельности.

Соблюдение основных принципов биоэтики «делай добро» и «не навреди» (заповеди Гиппократа), лежащих русле общечеловеческих и общесоциальных норм, в медицине касается назначения лечебно-диагностических мероприятий, а педагогической сфере - является руководством к выбору методов и форм обучения.

Принцип «автономии личности», т.е. признания прав и достоинства человека должен соблюдаться по отношению к ребенку-инвалиду и в области сугубо медицинской и в процессе взаимодействия с педагогом и воспитателем. Нарушение этих принципов чаще всего касается лиц с тяжелыми физическими и психическими дефектами, признанных юридически недееспособными.

Соблюдение принципа «справедливости»- равной доступности и справедливого распределения медицинских и общественных ресурсов, в большей степени, чем другие несет нравственную нагрузку и в значительной мере определяется конкретной социокультурной и экономической ситуацией в обществе.

Правила «конфиденциальности» и «информированного согласия» значимы в деятельности врача (соблюдение врачебной тайны, выполнение диагностических и лечебных мероприятий только с согласия пациента или его законных представителей) и специалистов коррекционной педагогики (получение информированного согласия родителей ребенка на определенную форму и методы коррекционно-педагогического воздействия, обусловленную характером дефекта). В педагогической и медицинской практике эти правила часто нарушаются. В связи с некорректно трактуемым понятием «врачебная тайна», врачи отказывают логопедам, тифло-, сурдо- и олигофренопедагогам в выдаче медицинских сведений о ребенке, необходимых для квалифицированного патогенетического подхода при выборе коррекционных воздействий. Врач имеет юри-

дически обоснованное право дать необходимые медицинские сведения о больном с наследственной или врожденной патологией, если на это есть «информированное согласие» родителей (родитель проинформирован о том, что запрашиваемая информация необходима для успешной работы специалиста - дефектолога). Специалист, получивший такую информацию, должен воспользоваться ею только в целях улучшения состояния здоровья и развития ребенка с наследственной патологией и не разглашать ее, соблюдая правило «конфиденциальности».

Биоэтические аспекты проблем ребенка с наследственной и врожденной патологией приобрели особую актуальность в связи с реализацией концепции инклюзивного образования. Прежде всего это касается важнейших категорий биоэтики - «сделай благо» и «не навреди», т.е. решения вопроса, является ли «благом» для ребенка с ограниченными возможностями здоровья предлагаемые условия изменений в организации обучения или прежние формы представляют для них большее «благо» и какое именно «благо» составляет инклюзивное обучение для остальных участников образовательного процесса. Однозначных решений в пользу одного или другого метода и формы обучения нет, так как многое зависит от конкретных местных условий материально-технического, кадрового обеспечения, а также социокультурного и нравственного уровня общества.

Принятые решения о повсеместной реализации в сжатые сроки инклюзивных форм обучения без учета всех «особых» потребностей детей с наследственными и врожденными пороками и нарушением развития являются следствием преобладающего в нашем обществе принципа «директивности», не соответствующего нормам биоэтики. Необходим взвешенный этически обоснованный консенсус в процессе принятия судьбоносных решений и в медицине и в педагогике.

Ю.А Русинова, Р.Л. Трубникова
Санкт-Петербург

КОРРЕКЦИЯ ПОЧЕРКА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Проблема плохого почерка часто встречается в начальной школе. Обучение письму — сложный вид работы для любого малыша. Зрелые навыки письма формируются и автоматизируются у ребенка позже умения читать или считать. По мнению психологов, физиологов, педагогов формирование и развитие письменных навыков начинается еще в раннем детстве и относится к моменту, когда малыш, взяв в руки карандаш, начинает чиркать на листе бумаги незатейливые линии, каракули. Он только учится контролировать движение своей руки. Только с подсказками взрослых ребенок начинает понимать, что движения рук во время рисования должны быть не спонтанными, а продуманными, плавными. Графические умения являются хорошим фундаментом письма. До 5-6 лет дети совершенствуют навыки рисования. После осознания того, что изобразить можно не только предметы, но и слова, ребенок начинает рисовать образы букв. Происходит это в возрасте 6-7 лет, когда в основном происходит созревание соответствующих зон коры головного мозга и развитие мелких мышц, отвечающих за работу кисти руки. Этот период не случайно совпадает с моментом перехода ребенка в школу, где письму обучают организованно. Важно, чтобы ребёнок был подготовлен к усвоению новых двигательных навыков. Изменение неправильно сформированного двигательного навыка требует много сил и времени от ребёнка, от учителей и родителей. Это не только осложняет обучение письму, но и создаёт дополнительную нагрузку на центральную нервную систему ребёнка в первый год обучения в школе. Самые последние исследования показали, что в начале обучения первоклассники на уроке письма испытывают физические и психические нагрузки того же уровня, что и космонавты в момент старта.

Многие родители жалуются на плохой почерк своих детей, обвиняют школьных педагогов в плохом обучении и не могут понять истинных причин этого явления. Что же принято считать плохим почерком:

1. Некоторые буквы пишутся одинаково, т.к. ребенок недостаточно дифференцирует элементы букв.
2. Слова находятся не на строке, а под или над нею, «гуляют» в произвольном направлении, строчки письма «уплывают» вверх или вниз.
3. Буквы в слове сильно отличаются по величине.
4. Наклон превышает 50 градусов, буквы лежат на строке, при этом слова становятся широкими, расплывчатыми, непонятными.

Если в письменной речи наблюдаются такие признаки, то почерк подлежит корректированию. Исправлять почерк можно и нужно, и чем раньше начать его корректировать, тем легче и быстрее пройдет этот процесс. Но надо отметить, что плохой почерк указывает на наличие каких-то проблем физиологического, эмоционального и психологического характера, о чем родители чаще всего не задумываются.

Каковы причины проблем с почерком у ребенка:

- Недостаточно развита гибкость, натренированность, способность ведущей руки выдерживать длительную нагрузку; наблюдается слабая чувствительность пальцев; недостаточно развита мелкая моторика, т.е. умение управлять тонкими движениями пальцев и кисти рук. Ребенку тяжело писать, кисть и пальцы сильно устают, немеют. Такие дети не умеют вырезать ножницами даже простые фигуры, не любят рисовать, раскрашивать, не могут завязать простой узел.
- Недостаточно развита двигательная сфера. Ребенок не может стоять на одной ножке, ловко подбрасывать и ловить мяч, принимать мяч большого размера даже на небольшом расстоянии, часто спотыкается и наталкивается на предметы… Если ребенок не сбалансирован, не может четко управлять руками и ногами, это скажется на таком тонком процессе, как письмо.

- Наследственность. Доказано, что почерк наследуется детьми в генетическом коде, и очень часто почерк ребенка похож на стиль письма одного из его родителей.
- Не сформировано понимание «право – лево, верх – низ», нарушено пространственное восприятие. В этом случае можно увидеть «зеркальное» написание букв или замены по оптическому признаку, т. к. ребенок не может запомнить пространственное расположение элементов (буква «и» заменяется буквой «у»).
- У ребенка нет понимания прочной связи между зрительным и двигательным образом буквы. В результате – неправильно написанные буквы, исправления.
- Почерк может быть нарушен при плохом самочувствии ребенка, например, после перенесенной простуды, из-за хронических заболеваний и из-за чрезмерных нагрузок. Изменение почерка по этой причине временно.
- Очень сильное влияние на почерк оказывает обстановка внутри семьи. Если возникают конфликты с родителями, это сказывается на психофизиологическом и эмоциональном состоянии ребёнка.

Таким образом, почерк является очевидным индикатором эмоционального состояния ребёнка, его психологического благополучия или неблагополучия. В переходном возрасте почерк обычно «ломается», особенно у мальчиков. Поэтому очень важно, чтобы процесс формирования правильного почерка у ребенка сопровождался краткосрочным или постоянным консультированием у психолога или логопеда.

Если возникли проблемы с почерком, в первую очередь следует выявить причины плохого почерка, но при этом нужно помнить о простых моментах, которые часто не соблюдаются при письме:

1. На наклон письма влияет положение тетради. Класть ее нужно так, чтобы нижняя часть образовывала с краем стола угол приблизительно равный 30-40 градусам. Проверить правильность положения тетради можно при работе с

прописями, имеющими косые линии, которые должны быть перпендикулярны краю стола.

2. Правильный захват и удобная ручка. Правильному захвату необходимо учить уже в то время, когда малыш впервые берет карандаши, фломастеры для рисования. Захват не должен быть сильным, иначе рука будет постоянно уставать, письмо будет медленным, а буквы неровными.

3. Правильная посадка.

4. Регулярные тренировки.

Формирование навыка письма и красивого почерка невозможно без планомерного развития мелкой моторики и координации движений. Для развития тонкой ручной координации важно, чтобы ребёнок систематически занимался разнообразными видами ручной деятельности. Поэтому на начальном этапе очень важны для первоклассников уроки по ИЗО и технологии: рисование, аппликация, лепка, выкладывание узоров из мозаики, конструирование из некрупных деталей.

Занятия по коррекции почерка начинаются с развития тонких движений пальцев рук и формирования пространственных ориентировок. Учителя-логопеды рекомендуют использовать на любых занятиях специальные упражнения.

I. Проводить массаж рук.

1. Самомассаж ладоней и пальцев рук ;

2. Массаж пальцев кольцом «Су-Джок»;

3. Массаж пальцев с использованием рифлёной, наждачной, шершавой, тиснёной и бархатной поверхности;

4. Поиск искомого предмета с «выключенным» зрением; «Пуговицы», «Домино» и пр.

5. Массаж ладоней шариком «Су-Джок»;

6. Манипуляции шариками «Бахилы»;

7. Массаж шарами, тубами, трубочками, косточками, сухофруктами, счетными палочками и пр.

8. Массаж счетами, шпульками, бутылочками;
9. «Расскажи стихи руками»;
10. Стучим, хлопаем, аплодируем.

II. Развивать мелкую моторику.

1. Вышивать, нанизывать, пришивать;
2. Вырезывать;
3. Наклеивать;
4. Рваная аппликация;
5. Конструировать;
6. Конструировать «Блоки Дьенеша», «Вставки М.Монтессори»;
7. Строить замок, стены и т.д. из «молочных» крышек;
8. Строить из конструктора;
9. Вертушки.

III. Развивать согласованность движений рук.

1. Закручивать и раскручивать крышки;
2. Соотносить предметы (в отверстие и пр.);
3. Играть в мяч (ловить, кидать);
4. Складывать коробки, завязывать бант, шнуровать и пр.;
5. «Пианино» и пр.;
6. Кукольный театр «Петрушка», «Би-ба-бо»;

IV. Развивать пространственные представления.

1. Сетка «Электронная муха»;
2. Карточки «Понимаю себя»;
3. Графические диктанты.

Помощь в формировании навыка письма и красивого почерка могут оказать различные насадки на ручки: «Треугольные», «Рифлёные резинки», «Рыбки», а так же крупные карандаши, имеющие три ребра для удобства захвата щепотью (три пальца). Для леворуких детей можно использовать специальные насадки - «Рыбка-левша». Таким образом, параллельно с развитием мелкой мо-

торики, осуществляется подбор физиологически удобных для ребёнка письменных принадлежностей.

Следующим этапом работы является собственно написание графем по методике Т.А. Трубниковой на основе сенсорно-моторных образов элементов и ориентировке на плоскости, вербализация поэлементного образа буквы в сочетании с движениями пишущей руки. Обучающиеся знакомятся с «полем деятельности» (листом тетради) и размещением графем (начинаем писать в левом верхнем углу и пишем слева направо…), постепенно осваивают и автоматизируют поэлементное написание графем. Родители должны понимать, что коррекция почерка - это труд, требующий терпения и старания, и помнить: «Тебе никогда не даётся желание без того, чтобы не давались силы осуществить его. Возможно, однако, для этого тебе придётся потрудиться» (Р.Бах).

М.В. Агафонова, А.С. Матвеева, М.Г. Ивлева
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

При осуществлении коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) учителю-логопеду необходимо учитывать не только своеобразие расстройств речи данной категории детей, а также специфические особенности их психофизического развития.

Следует отметить, что у большинства дошкольников с ЗПР одновременно с речевыми расстройствами наблюдаются выраженные нарушения общей и мелкой моторики, трудности ориентировки в пространстве. Доказано, что недостаточность двигательной сферы оказывает негативное воздействие на речевое развитие. В комплексе же с отставанием в развитии высших психических функций, наблюдаемый патологический симптомокомплекс значительно затрудняет процессы социализации, адаптации к окружающему миру. Резко от-

рицательным оказывается влияние имеющихся нарушений на формирование предпосылок к овладению учебной деятельностью.

С целью оптимизации коррекционно-педагогического воздействия мы включили в систему работы упражнения из программ нейропсихологического сопровождения развития детей, представляющих собой цикл занятий, объединенных в систему психолого-педагогической работы. Фундаментом всех программ является метод замещающего онтогенеза, предполагающий соотнесение актуального статуса ребенка с основными этапами формирования мозговой ориентации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков онтогенеза, которые не были эффективно освоены [1,2].

Применяемая нами система упражнений была направлена на преодоление нарушений произносительной стороны речи, фонематического восприятия; уточнение и расширение словарного запаса; развитие чувства ритма, произвольной регуляции, способности к произвольному самоконтролю. Упражнения выполнялись на логопедических занятиях в старшей и подготовительной группах детей с ЗПР.

Коррекционное воздействие осуществлялось по таким направлениям, как:

1. Игровой массаж области лица, кистей и пальцев рук;
2. Пальчиковая гимнастика;
3. Игровые упражнения на развитие артикуляционной, мелкой и крупной моторики с сопровождающей речью;
4. Игровые упражнения с использованием звучащих игрушек и предметов на развитие слухового внимания и фонематического восприятия;
5. Игровые звукокоррекционные упражнения с сопровождающей речью;
6. Игровые упражнения на развитие пространственных представлений;
7. Игровые упражнения на нормализацию темпа и ритма речи;
8. Игровые упражнения с мячом.

Раскроем содержание игровых упражнений на развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики с сопровождающей речью. В качестве таковых

использовались разработанные нами комплексные упражнения, при применении которых решались следующие задачи: повышение качества двигательных умений детей, развитие координации движений, ориентировки в пространстве и в схеме собственного тела, совершенствование всех видов моторики.

Упражнения выполняются ежедневно, комплексом по три упражнения, направленных на тренинг артикуляционной, мелкой и общей моторики с сопровождающей движения речью. Все упражнения выполняются в медленном, но не растянутом темпе, без напряжения и форсирования.

Сначала логопед демонстрирует образец выполнения упражнения, ребенок повторяет движения. Затем педагог читает текст, ребенок выполняет упражнение самостоятельно.

1. «Что мы умеем?»

«Вот как можем мы с тобой:

- покачаем головой (качаем головой ритмично на 12345),
- ротик открываем (открываем рот),
- ротик закрываем (закрываем рот),
- щечки надуваем (плавно надуваем щеки, без форсирования),
- а потом сдуваем (плавно выдуваем через губы),
- глазки закрываем (медленно закрываем глаза),
- глазки открываем (медленно открываем глаза),
- ушки ручками прикроем, тишину себе устроим (медленно подносим руки к ушам и прикрываем уши)
- и покажем язычком, как кот лакает молочко (медленно и ритмично делаем соответствующие движения на 12345),
- зубками поцокаем (несильно постучим зубами друг о друга на 12345),
- губками почмокаем (почмокаем губами на 12345),
- поцелуй воздушный сами посылаем маме (посылаем воздушный поцелуй)».

2. «Двигаемся вместе»

«Сядь, посиди, вокруг погляди (садимся на стульчик),

- головой поверти (поворачиваем голову вправо-влево),

- туловищем покрути (поворачиваем туловище вправо–влево),
- ножками потопай (топаем ногами на 12345),
- ручками похлопай (хлопаем в ладоши на 12345),
- вставай, вставай, ножкам, ручкам помогай (встаем со стульчика)
- а теперь потянись (потягиваемся),
- и вперед наклонись (наклоняем туловище вперед),
- на цыпочки поднимись (встаем на цыпочки),
- на пятки опустись (опускаемся на пятки)».

3. «Любопытный язычок»

«Мы сейчас откроем рот – (медленно открываем рот),
язычок спешит вперед (без напряжения и несильно высовываем язык),
- а потом назад идет (убираем язык в рот)
снова спрячется он в рот,
- а теперь по сторонам (медленно двигаем языком вправо-влево)
язычок то тут, то там,
- пробежался по губам (медленно облизываем губы круговым движением),
- пробежался по зубам (проводим кончиком языка по зубам круговым движением),
- в щечки постучался («стучим» кончиком языка во внутреннюю поверхность щек на 12345),
- снова распластался (распластываем широкий язык на нижней губе),
- а теперь убрался (убираем язык и закрываем рот)».

Применение элементов нейропсихологических занятий в виде дополнительных логопедических упражнений в группах для детей с ЗПР обеспечивает стойкое повышение эффективности коррекционно-педагогического воздействия. Дети более динамично усваивают предлагаемый лексический и грамматический материал, быстрее справляются с нарушениями артикуляционной моторики, звукопроизношения, продуктивнее выполняют задания на развитие слухового внимания и фонематического восприятия. Улучшается состояние

общей моторики, стабилизируется двигательная активность детей, координация движений, ориентация в пространстве.

Литература:

1.Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми. – М., Айрис-пресс, 2015. - 412с.

2. Николаенко Н.Н. Современная нейропсихология. – СПб.: Речь, 2013. – 267с.

Ю.А.Круглова
Санкт-Петербург

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Эмоциональная сторона отношений между родителями и детьми в значительной степени определяет благополучие психического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала семьи. Устойчивый позитивный эмоциональный контакт с близкими способствует удовлетворению потребности ребенка в любви, безопасности и привязанности, что является условием формирования уверенности в себе, познавательной активности во взаимодействии с окружающим миром, а также формирования самосознания и «Я-концепции» (А.Адлер, Р.Бернс, Дж.Боулби, З.Фрейд, Э.Фромм, Э.Эриксон и др.).

Особенности взаимодействия ребенка с интеллектуальным недоразвитием с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают свое влияние на протяжении всей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми. В психолого-педагогической литературе неоднократно отмечалось, что дети с интеллектуальным недоразвитием чаще других испытывают неприятие и эмоциональное отвержение со стороны семьи. Принятие можно рассматривать и как показатель эмоциональной включенности родителя в процесс воспитания ребенка, т.е. аффективной и ценностной значимости ребенка и отношений с ним для родителя. В специальной психологии и педагогике принятие ребенка с про-

блемами в развитии характеризуется, как способность родителей примириться с фактом наличия у ребенка особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания, и готовность к оказанию помощи, включению ребенка в свою жизненную программу. От способности родителей принять и понять особенности развития ребенка и организовать его поведение зависит и ориентация родителей на конкретный тип воспитания.

Анализ полученных результатов в ходе опроса 60 матерей детей с легкой степенью умственной отсталости, обучающихся в младших классах, позволяет сделать вывод о том, что у большинства матерей выражена тенденция к принятию ребенка с интеллектуальным недоразвитием. Однако безусловное принятие ребенка отмечается лишь 10% матерей. Отношения с ребенком характеризуются эмоциональной насыщенностью, теплым отношением к ребенку, пониманием специфики развития ребенка, демонстрируемой верой в его возможности, строятся на уважении к его личности, поддержке и поощрении его интересов и увлечений, удовлетворении его потребностей с учетом психофизических возможностей. Воспитательная деятельность родителей направлена на оказание помощи ребенку в вопросах социальной адаптации, характеризуется активным участием в процессе коррекционно-воспитательной работы и адекватностью воспитательных воздействий. В семье создается коррекционно-воспитательная среда, способствующая развитию интереса к окружающему миру, стимулирующая проявление познавательной активности и самостоятельности ребенка, оптимизирующая его личностное развитие.

Самой многочисленной оказывается группа матерей (35%), склонных к условному принятию ребенка с интеллектуальным недоразвитием. Матери в этом случае признают отклонение в умственном развитии у ребенка, их интересы сосредоточены на нем, но они не доверяют ребенку и не верят в его возможности и способности. У родителей проявляется повышенная требовательность к себе в сочетании с завышенным уровнем заботы о ребенке, внимания и защиты его от предполагаемых опасностей и трудностей с тенденцией к симбиотическим или авторитарным отношениям. По мнению Карповой Н. Е., Стрекаловой

Т. П. гиперопека, проявляющаяся на поведенческом уровне, может свидетельствовать о компенсации неосознаваемого эмоционального отвержения ребенка матерью. Гиперопека, как дисгармоничный тип воспитания, приводит, во-первых, к снижению у него познавательной активности и самостоятельности, возможности должным образом приспособиться к сложным жизненным условиям; во-вторых, провоцирует проявление целого ряда негативных качеств (например, капризности, упрямства).

В особую группу можно выделить матерей (15%), которые не могут смириться с фактом наличия у ребенка нарушения интеллектуального развития и адекватно оценить возможности своего ребенка. В этом случае родители, постоянно подстегивая ребенка, предъявляя к нему завышенные требования, создают психотравмирующую ситуацию, деформирующую личностное развитие ребенка. Постоянное психофизическое перенапряжение ребенка обуславливает эмоциональную неустойчивость, трудности управления поведением и деятельностью, упрямство, раздражительность, тревожность, а частые ситуации, в которых он чувствует себя не компетентным, лишают его уверенности в себе. Отрицание реальности, неоправданные надежды, отсутствие ощутимых результатов собственной деятельности влияют на эмоциональное состояние матерей, которое отличается депрессивными состояниями, колебаниями настроения, повышенной тревожностью, высоким уровнем конфликтной готовности у матерей, приводящей к нарушению эмоционального контакта между матерью и ребенком. Такое поведение матери негативно влияет на психическое и личностное развитие ребенка, не формирует у него чувство безопасности и защищенности, снижает познавательную активность и провоцирует проявление протестных форм поведения.

Трудности в принятии ребенка отмечаются у 35% матерей, которое проявляется в таких типах дисгармоничного типа воспитания, как эмоциональное отвержение, гипоопека, жесткое обращение. Недостаточная отзывчивость родителей выражается в несвоевременном и недостаточном отклике на потребности детей, пренебрежении их чувствами, в отсутствии проявлений к нему ка-

ких-либо знаков внимания и любви. Родители не уделяют должного внимания воспитанию ребенка, уклоняются от общения и совместной деятельности. Неприятие ребенка в сочетании с низким социальным статусом родителей являются причиной гипоопеки и жесткого отношения к ребенку. Гипоопека, как правило, характеризуется низкой интенсивностью эмоциональных и социальных контактов родителей с ребенком, то есть отличается недостаточностью заботы, внимания, контроля и интереса к ребенку и удовлетворению его потребностей. Гипоопека может проявляться как в формальной заботе и уходе за ребенком, так и в безнадзорности (полном пренебрежении к удовлетворению духовных и физиологических потребностей ребенка). Жесткое обращение родителей с детьми характеризуется применением родителями самого широкого спектра наказаний при полном отсутствии поощрений, несоразмерностью проступка ребенка и тяжести наказания, импульсивностью враждебностью родителя. Результатом такого воспитания является социальная дезадаптированность ребенка с интеллектуальным недоразвитием.

Таким образом, нарушение отношения родителей к ребенку рассматривается в качестве причины нарушений эмоционально-личностного развития ребенка, и поведенческих расстройств у детей с интеллектуальным недоразвитием. В семьях с неадекватным отношением типом отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием отмечается отсутствие или недостаточность таких внутрисемейных условий, гармоничное воздействие которых обеспечивает оптимальное развитие ребенка, формирование положительные нравственных качеств, социально-одобряемых моделей поведения.

М.В. Иванова, Е.Н. Писаренко
Санкт-Петербург

РОЛЬ НЕОСОЗНАВАЕМЫХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

В настоящее время в научных исследованиях сложилось множество представлений о роли бессознательной активности, работе психологических защитных функцийв повседневной жизнедеятельности человека. Исследования в данной сфере привели к созданию обширного диагностического аппарата, который повсеместно используется при ранней диагностике психосоматических, а так же невротических расстройств (Каменская В.Г., 1999). Зрительнаядепривация может приводить к высокому уровню эмоциональной напряженности человека из-за трудностей социальной адаптации человека. Процесс восстановления нарушенного равновесия личности с социальной и предметной средой при наличии зрительной патологии, по имеющимся данным, связан с достаточно высокой активностью неосознаваемых психологических защитных механизмов таких, как отрицание, замещение, регрессия, компенсация, проекция и др. (Волкова И.П., 2009). Активизация работы защитных психологических механизмов происходит в результате сложности осознания причин эмоционального дискомфорта и является критерием нормального психического функционирования ментальной сферы личности, дающей возможность вариативному спектру поведения.Эго-защитные механизмы могут как способствовать, так и препятствовать адаптации в случае их чрезмерной активизации. О нормативности использования эго-защит можно говорить в том случае, если в разных жизненных ситуациях человек использует психологические защиты, адекватные ей, что может обеспечивать человеку необходимую гибкость поведения, социальную пластичность. В случае применения одной единственной защиты, когда на различающиеся ситуации он реагирует однотипным образом, у индивида формируется акцентуированный ригидный тип поведения (Каменская В.Г., 1999).

Исследование, направленное на изучение специфики использования эго-защитных механизмов и их взаимосвязи с сознательной активностью инвалидов по зрению, было проведено на базе ГУ «Центр медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению»Санкт-Петербурга. В исследовании приняло участие 23 инвалида по зрению в возрасте от 17 до 77 лет, проходивших курс социальной реабилитации. В ходе исследования был использован комплекс методик: «Диагностика типологической психологической защиты» Р.Плутчика в адаптации Л.И.Вассермана, О.Ф.Ерышева, Е.Б.Клубовой и др,методика «Ценностные ориентации» М.Рокича, «Методика смысложизненных ориентаций»(СЖО) Д.А. Леонтьева, «Методикка определения доминирующего состояния» Л.В. Куликова. С инвалидами по зрению был также проведен анкетный опрос, направленный на выявление основных затруднений в разных сферах жизнедеятельности – в трудовой деятельности, в пространственной и бытовой ориентировке, в семейной жизни, в общении и пр.

Как показали результаты исследования, наиболее часто инвалиды по зрению используют такие эго-защитные механизмы, как «компенсация», «отрицание» и «регрессия». Данные механизмы защиты имеют наиболее статистически значимые взаимосвязи с другими исследуемыми показателями. Так, эго-защитный механизм «отрицание» имеет положительные связи с такими показателями смысложизненных ориентаций как «процесс жизни» ($p \leq 0,05$) , «осмысленность жизни» СЖО ($p \leq 0,01$), а также с таким показателем инструментальных ценностей как «уверенность в себе» ($p \leq 0,01$) (методика Рокича) и отрицательные корреляции с такими ценностными ориентациями как «любовь» ($p \leq 0,01$), «терпимость» ($p \leq 0,05$), «свобода» ($p \leq 0,05$), «развитие» ($p \leq 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о том, что частое использование «отрицания» позволяет ощущать осмысленность своей жизни, не замечать имеющиеся трудности, менее частое использование человеком «отрицание» повышает ощущение любви, терпимость, стремление к свободе, к личностному развитию. Отрицательная связь «отрицания» с параметрами «возраст» ($p \leq 0,05$), «возраст детей» ($p \leq 0,05$) свидетельствует отом, что инвалиды по зрению снижают частоту

использования данной защиты с накоплением жизненного опыта, с возрастом. Таким образом, механизм «отрицания», который бессознательно используется человеком для снижения чувствительности к некоторым объектам внешней среды и событиям, вызывающим негативные переживания, позволяет инвалидам по зрению снизить степень эмоциональной напряженности, связанной с трудностями социальной адаптации. Отрицание негативно окрашенных впечатлений и переживаний выполняет компенсаторную функцию, позволяет на субъективном уровне сохранять душевное равновесие в сложных ситуациях, поскольку негативная, травмирующая информация, обусловленная трудностями социальной адаптации из-за наличия зрительной депривации, не подлежит переработке на сознательном уровне (Волкова И.П., 2009).

Эго-защита «регрессия» положительно взаимосвязана с такими показателями анкетного опроса как «необходимость помощи в трудовой деятельности» ($p \leq 0,01$), «возраст детей» ($p \leq 0,01$), «количество детей»($p \leq 0,05$), «необходимость помощи в бытовой ориентировке» ($p \leq 0,01$), «какие чувства вы чаще всего испытываете» ($p \leq 0,01$), «удовлетворенность условиями труда» ($p \leq 0,05$), а также с таким показателем эмоциональных состояний как «устойчивость/неустойчивость» ($p \leq 0,05$). Данные взаимосвязи могут свидетельствовать о том, что при недостаточной степени самостоятельности в трудовой деятельности, самообслуживании возможно уменьшение волевого контроля личности. Трудности в сфере трудовой деятельности, в бытовой ориентировке приводят к потребности обратиться за помощью к ближайшему окружению, прежде всего к близким, к детям. Данные инвалиды по зрению характеризуются неустойчивостью эмоциональной сферы, что может отрицательно складывается на отношениях внутри семьи. Об это свидетельствует наличие значимой отрицательной корреляции «регрессия» с показателем анкетного опроса «отношения с родителями» ($p \leq 0,01$).Таким образом, трудности восприятия, социальной перцепции, трудовой деятельности, бытовой ориентировки и пр. может обусловливать повышенную тревожность, приводить к частому возникновению межличностных конфликтов.

Эго-защитный механизм «компенсация» имеет положительные корреляции с анкетным вопросом «отношения с родителями» ($p \leq 0,01$) и отрицательные - с такими показателями анкетного опроса, как «необходимость в помощи в трудовой деятельности» ($p \leq 0,05$), «способность самостоятельно ориентироваться в пространстве»($p \leq 0,01$), «какие чувства вы чаще всего испытываете» ($p \leq 0,05$).Очевидно, что механизм компенсации включается в действие для коррекции возникающих в ходе реабилитации проблем, отрицательных свойств личности, формирующих чувство неполноценности. В отличие от механизма отрицания, механизм компенсации носит действенный характер, и может, как свидетельствуют исследования стать толчком проявления интеллектуальной и социальной активности.

Таким образом, эго-защитное поведение выполняют амбивалентную роль в процессе социальной реабилитации инвалидов по зрению. С одной стороны, психологические защиты являются средством приспособления инвалидов по зрению к чрезмерным нагрузкам, трудностям социальной адаптации, сохранения или восстановления душевого равновесия в условиях зрительной депривации. В то же время, частое их использование может приводить к искажению картины мира, отказу от адекватного решения жизненных проблем, о нереалистичном отношении к жизненным ситуациям, наличии неразрешенных межличностных и внутриличностных конфликтов.

Д.А. Павлова, Н.Н. Сташевская
Санкт-Петербург

ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО ШКОЛЬНИКА В ИНТЕРНАТЕ

Проблемой активизации речевой деятельности слабослышащего школьника посредством игры занимаются ведущие российские сурдопедагоги. Вопросы организации игровой деятельности, влияния игр на речь, создания развивающей слухоречевой среды ребёнка с нарушением слуха описаны в работах Е.Г. Речицкой [5] , А.Г. Зикеева [2], О.А. Красильниковой [4] и др.

Игра - один из основных видов деятельности воспитанников интерната младшего школьного возраста во внеурочное время. Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что в процессе игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности; игра в наибольшей степени способствует психическому развитию ребёнка. В игре создаются наиболее благоприятные предпосылки для речевого развития слабослышащего школьника, происходит практическое усвоение языка. Как отмечает А.Г. Зикеев [2] , игра создаёт такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и эффективны. По наблюдениям Л.С. Выготского [1] в игре младший школьник подражает жизни взрослых, воспроизводит их действия и взаимоотношения, овладевает моральными нормами поведения, исполняет различные социальные роли. При нарушении слуха существенно затрудняется не только формирование речи и словесного мышления, но и страдает развитие познавательной деятельности в целом. И именно игра способствует развитию познавательной активности слабослышащего школьника в интернате. Сюжет и содержание игры – два важных, взаимосвязанных компонента. Так как восприятие мира осуществляется в условиях ограниченного речевого общения, игры детей с нарушением слуха дольше, чем у слышащих детей задерживаются на этапе предметных; их сюжетные игры однообразнее и упрощённее. Игра вы-

ступает средством активизации наглядно-образного мышления и является толчком к развитию основных мыслительных операций.

Игры классифицируются на сюжетно- ролевые, театрализованные, подвижные и дидактические. Дидактические игры подразделяются по степени сложности на три основные группы: игры с предметами, настольно- печатные и словесные. Дидактическая игра - это игра непосредственно для ребёнка, а для воспитателя- это способ обучения. Задача воспитателя - сделать плавным, понятным переход детей от игровой деятельности к учебной. Важное место во внеурочной деятельности в интернате отводится именно дидактическим играм. Важно научить детей правильно и точно воспринимать предметы, их свойства, отношения (форму, цвет, величину, пространственные отношения). В игре по мотивам сказок детям нужно уметь сравнивать героев, называть их, находить отличия, понимать содержание и смысл сказок при работе с текстом. Одним из вариантов дидактических игр в интернате стала игра «В гостях у сказки». На подготовительном этапе к игре ребята читали сказки, рассматривали сюжетные картинки, учили стихотворения и рисовали рисунки с любимыми героями. Во время игры ребята младшего школьного возраста отгадывали загадки, читали стихотворения, собирали из отдельных частей целую картину по мотивам сказки. Чтение в наибольшей степени способствует речевому развитию ребёнка, формированию его мировоззрения, ценностных ориентиров и коммуникативных навыков. Овладение словом Л.С. Выготский [1] называет «речевым и интеллектуальным феноменом». Интересны и познавательны для детей игры-драматизации по мотивам русских народных сказок «Теремок», «Колобок», «Репка». На предварительном этапе воспитатель пересказывает сказку с демонстрацией персонажей и их действий (показывает картинки по тексту сказки, слайды, мультфильм). Подробно разбираются непонятные слова. Затем сюжет сказки воспроизводится через чтение, повторное рассказывание с детьми. Как отмечает О.А. Красильникова [4], вторым этапом изучения произведения является первичный и глубокий анализ текста. Первичный анализ на уточнение фактического содержания текста направлен на понимание значений слов и сло-

восочетаний, отдельных фраз. Воспитатель использует метод беседы. И тогда, когда сказка понятна детям, воспитатель переносит её в игру. Обговариваются действия персонажей и их последовательность; подбираются костюмы, распределяются роли. Игры-драматизации способствуют развитию вербальной речи, словесно-логического мышления, развитию остаточного слуха. Для активизации речевой деятельности большое внимание следует уделять именно словесным играм, цель которых обогащение словарного запаса, формирование грамматически правильной речи, интонационной выразительности и, главное, развитие умения использовать уже имеющиеся средства в речевой деятельности. Главное требование - организация развивающей слухоречевой среды, предусматривающей слухозрительное и слуховое восприятие устной речи. Приведём примеры словесных игр, которые воспитатели проводят в интернате с учащимися младшего школьного возраста. Игры представлены по степени усложнения заданий. Игры с предметами целесообразно проводить в 1-х классах в качестве подготовки к более сложным заданиям. Так, в 1-х классах проводятся игры «Посмотри и запомни», «Волшебный мешочек», «Мяч лови, цвет говори»; во 2-х классах - « Слова», «Стенограф», «Угадай, кто это». В 3-х классах - игры «Любопытный», «Цепочка ассоциаций», «Рыба, птица, зверь». В 4-х классах - «Зашифруй предложение», «Что каким бывает», «Пиктограммы». Обратимся к рассмотрению конкретных игр.

Игра «Посмотри и запомни» (для учащихся 1-го класса)**.** Воспитатель раскладывает на столе знакомые предметы. Ребёнок внимательно смотрит и запоминает их. Воспитатель просит ребёнка отвернуться и назвать по памяти предметы, которые он запомнил. Эту игру можно провести в более сложном варианте для учащихся 3-го класса. Воспитатель просит ребёнка не только назвать, но и написать на доске названия предметов. Игра развивает активный словарь, слухоречевую память. Позже, в процессе обучения воспитатель использует словесные дидактические игры, усложняя задания.

Игра «Слова» (для учащихся 2-го класса). Педагог показывает картинку или называет слово, а дети указывают как можно больше признаков, соответ-

ствующих предложенному объекту. Например: стол («Какой?») деревянный, кухонный, старый, большой. Эту игру можно провести в более сложном варианте для учащихся 4-го класса. Воспитатель просит детей подобрать родственные слова к слову «стол». **Примеры**: столешница, столяр, настольный, застолье, престол. Игра развивает воображение, слухоречевую память, вербально - логическое мышление.

Игра «Стенограф» (для учащихся 2-го класса). При подготовке к игре необходимо подготовить текст и картинки-иллюстрации к тексту. Воспитатель читает небольшой рассказ, доступный для понимания детей. Например, рассказ «**Котята**»: «На столе стояла кружка с молоком. А возле стола играли котята. Один котёнок прыгнул на стол и задел чашку. Чашка упала на пол. Молоко разлилось. Котята стали лакать молоко». Ребята должны внимательно слушать, выбирать картинки в соответствии с сюжетом рассказа и последовательно складывать их одну за другой. Если дети успешно справились с задачей, можно усложнить задание и попросить их пересказать сюжет каждой картинки, используя простые предложения. Это задание можно использовать в игре с учащимися 2-х, 3-х и 4-х классов.

Для учащихся 4-го класса воспитатель даёт более сложный текст. Например, рассказ **«Снежок» :** «Мама подарила Люде маленькую собачку. Её назвали Снежок. Собачка была ласковая и добрая. Однажды Снежок побежал за Людой в школу. Люда вошла в класс и села за парту. Вдруг ребята услышали, что в дверь кто-то царапается. Учительница открыла дверь. В класс вбежал Снежок и громко залаял. Ребята рассмеялись. Учительница выгнала Снежка из класса». Далее воспитатель проводит беседу.

- Ребята, о ком этот рассказ?
- Этот рассказ о собачке.
- Как звали собачку?
- Собачку звали Снежок.
- Какая была собачка?
- Собачка была ласковая и добрая.
- Куда побежал Снежок за Людой?
- Снежок побежал за Людой в школу.
- Что сделала учительница?

- Учительница выгнала Снежка.

В более сложном варианте этой игры воспитатель даёт задание придумать продолжение рассказа, проиллюстрировать рисунками.

Игра развивает слуховое внимание, слухоречевую память, вербально - логическое мышление, произношение, воображение, навыки рисования.

Игра «**Любопытный**»(для учащихся 3-го и 4-го класса). Дети образуют круг. Водящий («любопытный») называет букву, с которой должны начинаться ответы. Затем обращается к какому-либо игроку и задает короткие вопросы по карточке: «Кто?», «Что делает?», «Какой?», «Когда?», и т.п. Задача играющих - отвечать как можно скорее. Например, воспитатель называет букву «Р». Возможные ответы: рак, рисует, розовый, ранним утром. Эту игру можно провести в более сложном варианте для учащихся 3-го и 4-го класса. Воспитатель просит детей составить предложение, используя названные слова и добавляя новые. Например: «Ранним утром большой розовый рак рисует на берегу». В роли водящего вначале выступает воспитатель для того, чтобы дети смогли правильно называть букву и задавать уточняющие вопросы.

В интернате для активизации речи используются сюжетно- ролевые игры. Воспитатели проводят с детьми такие игры, как «Поликлиника», «Магазин», «Хозяюшка». Для этих игр заранее подбираются необходимые принадлежности: фартуки, повязки, шапочки, халаты. Подбор тематики, определение содержания игр расширяют представления детей об окружающем мире. В процессе действий с предметами и игрушками дети более полно узнают их назначение и свойства. Моделирование проблемных и игровых ситуаций сопровождается использованием средств наглядности (картинок, рисунков, макетов). Исполнение ролей в процессе игры и общения психологически настраивает ребенка на речевые действия. Необходимо побуждать детей к самостоятельным вопросам: «Спроси у Кати, она хочет пойти погулять? Узнай у Димы, куда он уезжает?». Рекомендуется включать задания, предусматривающие употребление вопросительных предложений. Нужно вводить задания, в которых детям приходится выполнять речевые действия в предлагаемых обстоятельствах. Они задаются

путем постановки речевой задачи. Воспитатель говорит:« Ребята играют в интересную игру. Попроси, чтобы друзья приняли тебя в эту игру». Через несколько занятий языковые опоры исключаются, воспитатель называет тему игры, действующих лиц и обсуждает варианты развития сюжета, а дети самостоятельно ведут диалог. Такая игра не только настраивает ребёнка на речевые действия, но и развивает коммуникативные навыки.

При правильном и последовательном руководстве воспитателя игра становится важным средством активизации речевой деятельности, толчком для умственного и нравственного развития слабослышащего воспитанника интерната.

Литература:

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка: Вопросы психологии. - М., 1966.

2. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений. - М., 2007.

3. Королёва И.В. Учимся слушать и говорить играя. – СПб., 2014.

4. Красильникова О.А. Уроки чтения и развития речи во 2 классе специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. – М., 2012.

5. Речицкая Е.Г. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности. - М., 2005.

Л.И. Даргевичене
Санкт-Петербург

ШКОЛА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД ГЛАЗАМИ ВЫПУСКНИКА

Развитие школы как образовательного учреждения, ее достижения зависят не только от внедряемых инноваций в образовательный процесс, но и от отношения к ней педагогов, родителей и учащихся. Исследования психологов свидетельствуют, что особенности отношения в значительной мере обуславли-

вают характер и степень активности личности, направленной на объект данного отношения - на среду ее жизнедеятельности или отдельные объекты этой среды (В.Н. Мясищев, С.Л.Рубинштейн, Б.Ф Ломов). Отношения рассматриваются как объективная, реально существующая связь человека с объектом окружающей его действительности, и одновременно как субъективная реальность, отражаемая человеческим сознанием. При этом важным является не столько реально существующая связь, сколько ее субъективное отражение, как эта связь воспринимается, оценивается, переживается человеком. Известный психолог Л.С. Выготский писал, что недостатком при изучении среды, в которой находится человек, является то, « что мы изучаем ее в абсолютных показателях…изучать среду для ребенка прежде всего надо…, что она означает для него, какого отношение его к различным ее сторонам…*среда определяет развитие через переживание этой среды*» (2, 382-383).

С данных исходных теоретических позиций мы подходили к исследованию проблемы отношения бывших учеников к школе. Основными задачами исследования явилось выявление:

- субъективно осознаваемой и переживаемой содержательной значимости школьного образования в жизни бывших школьников (что для него дала школа);

- характера эмоционального отношения к ОУ, в котором он учился;

-степени осознания и особенностей оценки значимых для него отдельных сторон школы как системы.

В исследовании принимали 101 студент первого курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А И. Герцена. Исследование проводилось в начале года.

Нами была составлена структурированная, анонимная смешанного типа анкета, которая содержала вопросы, часть из которых носили открытый, часть закрытый характер. Кроме того, респондентов просили указать тип ОУ и их школьные учебные достижения.

Анкета включала 10 вопросов, которые можно было бы обьединить в 3 большие группы:

1. вопросы, касающиеся оценки значимости школы в жизни школьника;

2. вопросы, связаны с оценкой общего эмоционального самочувствия, которое они испытывали, обучаясь в школе;

3. вопросы, связаны с оценкой и отношением выпускников к разным сторонам школьной жизни.

Необходимо отметить, что данные опроса фиксировали лишь совокупность мнений, сумму субъективных оценок, а не реальное положение школьного образования. Результаты исследования - это скорее общая картина субъективных образов тех реальных образовательных учреждений, в которых они учились, обусловленная успешным или менее успешным индивидуальным школьным жизненным опытом, субъективным отношением (оценкой) бывшего выпускника к школе в целом. Реальный объективный анализ о роли школы в жизни детей и отношение к ней возможен лишь в результате оценок, которые сформируются в процессе их взрослой жизни и деятельности, успехов и неудач в ней.

Обобщая полученный материал, удалось выявить, что, несмотря на напряженность школьной жизни, у большинства выпускников осталось общее положительное отношение к школе. НА вопрос - неоконченное предложение «Вспоминая школу, учителей я…» ответы бывших школьников распределились:

- вспоминая школу, испытываю самые теплые чувства – 76%

-особых положительных эмоций не возникает -14%

-к сожалению, вспоминать о школе мне совсем не хочется -10 %

Таким образом, видим, что при положительном отношении к школе большинства выпускников, к сожалению, относительно у немалой части (24% , почти у четвертой части) школьное обучение не вызывает положительных эмоций. При этом, среди последних были ученики, как с хорошими и очень хоро-

шими учебными достижениями, так и ученики в основном с удовлетворительными школьными оценками.

Другой вопрос, который интересовал нас, какое место в оценке готовности молодых людей к взрослой жизни занимает школа. С этой целью выпускникам был предложен вопрос - неоконченное предложение: » Оценивая значимость школы в моей жизни, считаю, что…».

Ответы свидетельствуют, что выпускники достаточно ясно осознают и четко дифференцируют по значимости для себя « школьный образовательный продукт».

Оценивая значимость школы, выводят на первые позиции знания и обретение друзей. Данный факт фиксируют также имеющиеся многочисленные исследования, и, в частности, исследования С. Г. Вершловского, убедительно свидетельствующие, что субъективная значимость этих показателей остается неизменной в течение десятилетия (1).Примерно половина респондентов считают, что благодаря школе они приобрели навыки общения, что школьное образование способствовало развитию их как личности, формированию навыков самообразования. В нашем исследовании явно «западают» оценки касающиеся понимания себя, помощи в выборе профессии. Еще ниже оценивается вклад школы в подготовку к взрослой жизни и помощь в выборе содержания и форм организации свободного времени.

В целом, оценивая положительно вклад школы в индивидуально- личностном развитии, ученики выражают свое отношение к тем недостаткам, которые ими осознавались и переживались как негативные явления, свойственны школе, в которой они учились.

Ответы, полученные на неоконченное предложение » Думая о школе, у меня осталось сожаление, что…» позволяют утверждать о достаточно критичной оценке бывшими учениками деятельности школы, учителей . Так половина опрошенных 52%) ответили, что некоторые предметы преподавались поверхностно. В ряде ответов (правда, в общем массиве они составляли весьма незначительную часть) отмечалось, что некоторые учителя, как им казалось, были

мало заинтересованы в знаниях учащихся. Лишь незначительная часть опрошенных (5%) причину низкого качества знаний видят в себе («мало занимался»).

Отметим, что треть респондентов считают, что многие школьные предметы были оторваны от практики, жизни («получил сумму знаний, но пока не вижу, как они мне пригодятся в жизни»). Каждый пятый респондент указал, что «школа была тем местом, куда не хотелось идти», а каждый десятый – «большую часть времени я потратил зря»

Выше приведенные данные позволяют предположить о снижении субъективной значимости школы в жизни ученика. Школьное образование с его рациональностью, односторонней интеллектуальной направленностью содержания, дисциплиной, умственной перегрузкой учащихся , тотальным контролем, ориентацией на обязательный объем знаний сегодня в значительной мере уступает внешкольным факторам. Семья, средства массовой информации, репетиторство, подготовительные курсы и другие виды дополнительного образования сегодня способны предоставлять молодому человеку значительную свободу выбора, большие возможности реализации интересов, более привлекательные условия для приобретения знаний, таким образом, являясь конкурентом школьного образования.

Обращает внимание и тот факт, что почти каждый третий, принявший участие в исследовании студент-первокурсник, отмечает, что во время учебы в школе у них так и не сложились доброжелательнее отношения с учителями (или с некоторыми из них).. При этом, обнаружена статистически значима связь между успеваемостью и субъективно переживаемым отношении к нему учителей. Выпускники, в школе имевшие тройки и «троечники», чаще отмечали свою неудовлетворенность отношениями с педагогами.

Полученные данные свидетельствуют о осознанной учениками необходимости пересмотра содержания школьного образования, усиления его практической составляющей (педагогическая наука данный вопрос обсуждает в рамках общей проблемы - компетентностного подхода в образовании), подготовки

учителя, владеющего личностно ориентированными технологиями образования.

Литература:

1.Вершловский С.Г. Портрет выпускника школы (опыт социально- педагогического исследования // Вопросы образования. - 2004.- №3.

2. Выготский Л.С. Собр.соч.в 6-ти томах.Т.4. - М.: Педагогика, 1984.

Е.В. Пономарева
Санкт-Петербург

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕКЛАССНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Социализация слабослышащих детей – одна из основополагающих задач коррекционной педагогики. Целый комплекс педагогических воздействий, направленных на развитие речи, освоение культуры человеческих отношений, социальных норм и форм общения призван обеспечить детям с нарушением слуха успешную адаптацию к жизни в обществе.

Существенный вклад в социализацию слабослышащих школьников могли бы внести внеклассные музыкальные занятия. Основанием для такого утверждения является не только многолетняя практика музыкально-ритмических занятий в специальных школах II вида, положительные результаты исследований музыкального восприятия детей с нарушением слуха [2,4], но и научные данные о возможностях музыки в развитии социальных эмоций в детском возрасте – способности откликаться на чувства и настроения других людей, сопереживать, сочувствовать.

Рассматривая возможности музыки в социализации детей с нарушением слуха, мы опираемся на положения психологической науки о том, что: определяющую роль в формировании социально-значимых качеств личности ребенка играет воздействие взрослых, воспитание; ведущим каналом социализации ре-

бенка является эмоционально-чувственная сфера (Л.С. Выготский, П.М. Якобсон, Е.Н. Николаева, В.П. Анисимов, А.В. Торопова и др.).

Учеными установлено, что первый социальный опыт ребенок приобретает еще в младенчестве, заражаясь и подражая эмоциям взрослого. В раннем детстве диапазон эмоциональных реакций на объекты и ситуации постепенно расширяется. Дальнейшее развитие социальных эмоций психологи связывают с формируемой в процессе общения, коллективной деятельности способностью осознавать переживаемые состояния, возникающие как реакция на ситуацию, содержательную выразительность средств воздействия (эмоциональная отзывчивость) и дифференцировать их [1, с.35].

П.М. Якобсон подчеркивает особую роль эмоций в мотивации поведения детей. Он считает, что часто наблюдаемая у школьников скудость эмоциональных проявлений по отношению к другим людям, жизненным ситуациям обусловлена неразвитостью эмоциональной сферы или односторонностью ее развития. Так же, как и другие исследователи, полагает, что базовой основой социализации в детском возрасте является развитие эмоциональной восприимчивости (эмоциональной отзывчивости) [5, с.9].

Музыку называют «вторым языком», на котором запечатлены все «жизнезначимые» переживания человека. Поскольку основным содержанием музыки являются эмоции, настроения, чувства человека (Б.М. Теплов), музыкальное искусство психологи рассматривают как кратчайший путь к развитию эмоциональной сферы ребенка. В контексте рассматриваемой проблемы уместно привести выводы музыкального психолога А.В.Тороповой. Она отмечает, что «развитость, тонкость и дифференцированность музыкальных переживаний ведет к познанию и самопознанию человеческих чувств <...> Богатство осваиваемых в процессе музыкального образования музыкально-художественных образов, осознание их через пластические виды деятельности и через речь дают ребенку возможность более тонко распознавать собственные эмоциональные состояния, настроения и т.д., “слышать” чувства и переживания других людей, то есть развивать эмоциональный слух и эмоциональный интеллект» [3, с.61]. «Слыша-

ние» чувств и переживаний людей имеет непосредственное отношение к усвоению детьми культуры человеческих отношений и норм поведения – к социализации.

Приступая к экспериментальному исследованию особенностей восприятия слабослышащими детьми эмоционального содержания музыки (музыкального образа), мы констатировали скудность эмоциональных проявлений детей в ситуации восприятия музыки. По истечении года систематических занятий в кружке музыки, в процессе которых школьники слушали и исполняли большое число различных по характеру музыкальных произведений, мы получили первые положительные результаты и в развитии дифференцированного восприятия музыки, и в развитии эмоций. Положительной динамике способствовали используемые нами средства и методы, нацеленные на развитие у детей умения слышать и отражать в жесте, движении, цвете, слове характер музыки (пластическое, графическое, цветовое моделирование музыки). Большое значение придавалось вербализации эмоциональных состояний, испытываемых в ситуации восприятия музыки, их закрепление в сознании детей. Все оттенки настроения музыки, которую школьники слышали на музыкальных занятиях, отражались в «Азбуке эмоций»: «А – активная, Б – бодрая, В – веселая, Г – грустная» и др. Качественные изменения в восприятии музыки, достаточный объем осознаваемых эмоций способствовали тому, что к концу второго года занятий дети практически не испытывали затруднений в вербализации эмоционального содержания музыки – распознавали, осознавали эмоциональные программы музыкальных произведений и могли выразить их в словесной форме [2, с.14-15].

Экспериментальное исследование не преследовало цель целенаправленного развития социальных эмоций, но, поскольку музыкальное развитие неотделимо от развития эмоциональной сферы, мы получили эффект, который характеризовался положительными сдвигами в поведении слабослышащих школьников. Наблюдения классных руководителей за детьми, в течение 2-х лет занимавшихся в кружке музыки, свидетельствуют, что они стали более друже-

любными, внимательными друг к другу, и даже «интеллигентными» – так одним словом выразила учитель изменения в поведении детей.

Эффект от музыкальных занятий в плане развития социальных эмоций может быть усилен, если:

– систематически включать в содержание занятий музыкальный репертуар, воспитательной направленности, раскрывающий ценность доброго и внимательного отношения к людям, хороших поступков. Это песни: «Вежливая песенка» О. Власенко, «Песенка друзей» В. Герчик, «Заботливая песенка» В. Чесноковa и др.; инструментальные пьесы: «Резвушка. Плакса. Злюка» Дм. Кабалевского, «Раскаяние» С. Прокофьева, «Бедный сиротка» Р. Шумана и многие другие;

– широко использовать на занятиях коммуникативные танцы и игры: «Здравствуй, дружочек», «Вальс друзей» С. Коротаевой; «Веселые пары», «Приглашение» А. Бурениной и др.

Литература:

1. Анисимов В.П. Возрастные особенности развития социальных эмоций дошкольников // Теория и методика музыкального воспитания дошкольников. – Тверь, 2007. - 102 с.

2. Пономарева Е.В. Развитие музыкального восприятия слабослышащих школьников начальных классов: Автореф. дис…канд. пед. наук. – СПб, 2004. - 20 с.

3. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Учебное пособие. – М., 2008. - 200 с.

4. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха //под ред. Б.П. Пузанова. – М., 2003. - 272 с.

5. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. – М., 1976. - 72 с.

Л.П. Светицкая, Е.В. Зайцева
Ростов-на-Дону

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ГРВ-ГРАФИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Среди различных категорий детей, которым нужна коррекционная помощь для улучшения состояния моторных функций, особое место занимают дети младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Данная проблема является на сегодняшний день достаточно актуальной [4].

В связи с этим нами была проведена работа по изучению возможностей применения метода ГРВ-графии в ходе коррекционной деятельности по улучшению состояния моторных функций у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

При проведении данной работы нами был применен метод ГРВ-графии для диагностики психофизиологических функций при коррекции состояния общей моторики у школьников первых классов МАОУ СОШ № 67 [2].

В эксперименте участвовали младшие школьники, учащиеся первых классов с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Результаты диагностики на начальном этапе эксперимента указывали нам на возможность использования метода ГРВ-графии в ходе коррекции моторных функций у младших школьников. Нам было необходимо узнать и уточнить возможности метода ГРВ-графии для оценки эффективности коррекционных методов в ходе эксперимента [1].

Цель эксперимента: выявить возможность и целесообразность применения метода ГРВ-графии при проведении коррекционного воздействия для улучшения моторных функций младших школьников.

В задачи нашей работы входило изучить возможности использования методики ГРВ-графии при оценке психофизиологических функций школьников в

ходе эксперимента; определить особенности применения данного метода в ходе коррекционного маршрута; изучить эффективность возможностей ГРВ-графии как диагностического метода при оценке состояния младших школьников в ходе функциональных тренировок; в ходе экспериментального исследования апробировать возможности включения методов ГРВ-графии в процесс мониторинга коррекции статокинетических функций у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Для выполнения поставленных цели и задач нами были определены методические подходы, позволившие использовать возможности применения современных диагностических и коррекционных методик для проведения и оценки возможности применения метода ГРВ-графии в ходе коррекции моторных функций у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

В нашей работе использованы следующие методики исследования. В ходе применения метода ГРВ-графии для процесса съемки пальцев рук данным методом, нами использовалась программа “GDVCapture”, которая обеспечивала проведение процедуры калибровки; осуществление съемки пальцев рук человека; съемка серий ГРВ-грамм.

Программа “GDV Diagram” позволила нам получить ГРВ-диаграммы испытуемых по их ГРВ-граммам, зарегистрированным при съемках без фильтра и с фильтром, используя программы “GDV Capture”.

Данная программа “GDV Diagram” позволила осуществлять визуализацию распределения энергетики человека по органам, проведение анализа функционального состояния организма школьников. Отображение полученной информации мы получили в графической форме в виде круговых диаграмм.

Программа “GDV Energy Field” способствовала определению построения модели энергетического поля человека с использованием информации, полученной с десяти ГРВ-грамм пальцев рук человека на базе свечения отдельных секторов пальцев рук человека и его биологическими системами и органами;

визуализация энергетического поля человека в виде изображения поля вокруг контура человека.

Программа «GDV Virtual Chakra» предназначена для графического представления распределения ГРВ-параметров энергетики тела на основе обработки ГРВ-грамм 10 пальцев рук человека.

Представленные нами методики были использованы в ходе коррекционной экспериментальной работы, проводимой для улучшения состояния моторных функций школьников [3].

Оценка состояния общей моторики у детей проводилась методом стабилографии. Был использован в ходе коррекционной деятельности программно-аппаратный комплекс «Стабилан-01». Диагностика состояния моторных функций проводилась методом с использованием «теста Ромберга» и «теста мишень».

В качестве коррекционных методов были использованы коррекционные программы: «Мячик», «Три мячика», «Построение картинок». При построении коррекционных маршрутов для каждого школьника, мы учитывали время и возможности диагностики функционального состояния обследуемых детей методом ГРВ-графии.

На первом этапе была проведена предварительная диагностика, полученная нами в виде определения уровней психофизиологического состояния школьников, результаты которой оценивались по показателям коэффициентов активации. Результаты исследований показали, что хороший уровень данного коэффициента отмечен нами в 30% случаев, средний - так же в 30% случаев и низкий – в 40% случаев.

На последующем этапе коррекционной деятельности нами были разработаны графики коррекционных тренировок для младших школьников, участвующих в эксперименте, исходя из их индивидуальных возможностей.

Индивидуальная диагностика проводилась до начала каждой функциональной тренировки. Дети приходили в кабинет, где им давалось время на отдых с целью адаптации к окружающим условиям. После пятнадцатиминутной

адаптации, когда школьники привыкали к новой обстановке, мы четко объясняли условия проведения процесса ГРВ-графии. Благодаря индивидуальному подходу к каждому ребенку, нам удалось соблюсти все условия проводимой диагностики, которые включали:создание комфортных условий для реализации процесса мониторинга эффективности коррекции статокинетических функций с использованием метода стабилографии, спокойное состояние обследуемого ученика в процессе диагностики, полное понимание диагностического процесса, желание младших школьников в дальнейшем участвовать в процессе диагностики.

В ходе нашей коррекционной деятельности, диагностика методом ГРВ-графии проводилась перед каждой функциональной тренировкой детей. Режим выполнения коррекционной работы состоял в следующем: после трех функциональных тренировок проводилась ГРВ-диагностика. В результате первого этапа тренировок 30% школьников подтвердили свои хорошие результаты. С остальными школьниками (70%) мы продолжили второй этап тренировки. На данном этапе мы получили положительные результаты у двоих школьников (20%),уровни которых нами были отнесены к среднему уровню показателей коэффициентов активации. У остальных детей экспериментальной группы (50%) показатели оставались на низком уровне.

Третий этап тренировок дал положительные результаты у двоих школьников. В дальнейшем, последующий этап тренировки способствовал улучшению результатов коэффициентов активации у детей экспериментальной группы, у которых раннее отмечались низкие уровни.

Таким образом, проведенная нами диагностика с помощью метода ГРВ-графии позволила нам провести динамические наблюдения за функциональным и энергетическим состоянием учащихся, а также состоянием статокинетических функций в ходе реализации индивидуальных программ функциональных тренировок.

Экспериментальная работа по изучению возможностей включения методов ГРВ-графии в диагностику и коррекцию моторных функций у младших

школьников с СДВГ, позволила нам получить результаты, которые свидетельствовали о достаточной информативности данных методов.

Благодаря нашим исследованиям, возможно выделение групп учащихся, нуждающихся в проведении коррекционной работы по преодолению нарушений статокинетических функций и разработка индивидуальных программ функциональных тренировок, что позволит реагировать на изменение функционального состояния учащихся с целью индивидуального дозирования нагрузок в ходе функциональных тренировок и внесения необходимых изменений в созданные программы.

Данная работа позволила выявить особенности функционального состояния школьников, отследить динамику изменения функционального состояния и получить достоверную оценку результатов коррекционной работы с учащимися по показателям функционального состояния и соответствия выявленных изменений тенденциям в изменениях моторных функций младших школьников.

Литература:

1. Коротков К.Г. Применение анализа в биоэлектрографии, СПб., 2007.

2. Коротков К.Г. Основы ГРВ биоэлектрографии. – СПб.: СПбГИТМО (ТУ) 2001.- 360 с.

3. Практические основы метода Газоразрядной Визуализации (ГРВ): Учебное пособие, СПб., 2009.

4. Чутко Л. С., Пальчик А. Б., Кропотов Ю. Д. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков. – СПб: Издательский дом СПбМАПО, 2004. -108с.

Л.П. Светицкая, Н.Н.Манохина
Ростов-на-Дону

КОРРЕКЦИЯ СТАТОКИНЕТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫХ КОМПЛЕКСОВ

Современные авторы, изучающие формы дизартрии, отмечают, что в практике школьных логопедических пунктов преобладает легкая, так называемая стертая дизартрия, недостатки произношения носят самый разнообразный характер, и все же основной признак этого нарушения – смазанность, размытость, нечеткость артикуляции, который особенно резко обнаруживается в потоке речи [1].

В исследованиях отмечено, что недостатки звуковой стороны речи у детей со стёртой дизартрией проявлялись не только на фоне неврологической симптоматики, но и на фоне нарушения двигательной стороны процесса звукопроизношения.

В процессе изучения особенностей речевых нарушений и общей моторики у детей с дизартрией на современном этапе появилась возможность включать в процесс диагностики общей моторики современные приборы – программно-аппаратные комплексы, позволяющие детально оценить характерные особенности ее состояния у детей с данными речевыми нарушениями. Кроме того, возможно комплексное изучение ряда психофизиологических функций у детей для общей оценки функциональных возможностей их организма, для чего возможно использование метода ГРВ- графии. По особенностям излучений пальцев рук можно оценивать энергетический и психоэмоциональный статусы организма, функциональное состояние основных систем и органов детей. Биоэлектрография является эффективным методом комплексной диагностики функционального состояния организма. [4]

Потребность в качественной диагностике, при мониторинге моторных нарушений в упорядоченной системе организации работы с детьми с дизартрией, на сегодняшний день является актуальной. Исходя из актуальности данной

проблемы, мы поставили в качестве цели исследования использование методов стабилографии и ГРВ-графии при диагностике и коррекции статокинетических функций у учащихся младших классов с дизартрией. В задачи исследования вошло проведение коррекционной работы по улучшению состояния статокинетических функций у детей с дизартрией и использование в данной работе программно-аппаратных комплексов.

Одним из наиболее распространенных методов в настоящее время для оценки моторных функция является стабилография.

Методы компьютерной стабилографии позволяют на базе новых компьютерных технологий обеспечить оценку биомеханических показателей человека в процессе поддержания им вертикальной позы в положении стоя.

«Стабилан-0» – это комплекс, предназначенный для регистрации, обработки и анализа траектории перемещения центра давления тела человека на плоскость опоры с целью выявления и реабилитации двигательно-координационных нарушений у взрослых и детей, а также экспресс-оценки функционального состояния человека. [5]

Литературные источники указывают, что проблема дизартрии в логопедии в настоящее время актуальна и требует современных подходов при решении особенности проведения коррекционной работы с данным речевым нарушением. Авторами также отмечено моторное недоразвитие у детей с дизартрией. Данная проблема может решаться современными методами с помощью функциональных тренажеров, работающих на основе БОС-технологий. Данные технологии используют как принцип биологически обратной связи, которая помогает организму путем функциональной тренировки улучшить его состояние. [3]

Одним из перспективных электрографических методов с позиции биоэнергетики является метод газоразрядной визуализации (Г.Р.В.), который заключается в компьютерной регистрации и анализе свечения биообъектов в электромагнитном поле с усилением в газовом разряде. Метод основан на эффекте Кирлиан, который заключается в регистрации свечения газового разряда

вокруг поверхности объекта при помещении его в электрическое поле высокого напряжения. Данный метод использован в программно-аппаратном комплексе «ГРВ-камера».

Метод ГРВ измеряет распределение электронных плотностей по системам и органам человека и характер стимулированных электронных токов, позволяет измерить потенциальный запас энергии организма .Параметры ГРВ изображений отражают активность вегетативной нервной системы и баланс симпатических и парасимпатических отделов этой системы. Вегетативная нервная система является основным индикатором реакций организма на внешние и внутренние воздействия.

Исследовательская работа проводилась на базе МОУ СОШ№ 67 города Ростова-на-Дону. В исследовании принимали участие дети с дизартрией младших классов данной школы – в количестве 10 человек.

Для обследования статокинетических функций у детей экспериментальной группы были применены диагностические методы программно-аппаратного комплекса «Стабилан-01», которые включили следующие методы:

Тест Ромберга. Проведение данного теста позволяет оценить возможности координационных способностей испытуемого с использованием зрительного анализатора или его выключением (закрытые глаза). Он предназначен для оценки координации тела в пространстве и регуляции позы человека. После проведения теста производится оценка данных моторных составляющих у ребенка в компьютерной обработке.

Тест «Мишень» служит для оценки возможности человека сохранять и удерживать статическую позу при необходимости четкого выполнения зрительной задачи. Представляет собой методику оценки степени концентрации обследуемого с целью удержания статической позы на платформе программно-аппаратного комплекса «Стабилан-01» с опорой на слуховой, зрительный и двигательный анализаторы. Оценка результата проводится с помощью компьютерной обработки, позволяющий получить как количественные, так и качественные показатели. [5]

В качестве коррекционных методов статокинетических функций нами были выбраны следующие методики:

«Мячики». Данная методика позволяет производить коррекцию двигательных функций в восьми направлениях векторных перемещений, позволяет включать в работу центральные отделы двигательного и зрительного анализатора.

«Кубики». Методика направлена на улучшение согласованности работы отдельных мышечных групп с переключением их нагрузок.

«Построение картинок»**.** Методика позволяет улучшить состояние координаций движений в пространстве в значительной степени используя как двигательный, так и зрительный анализаторы.

В пакет метода ГРВ - графии входит несколько программ, которые позволяют провести оценку энергетического и психофизиологического состояния человека.

Обработка и анализ изображений ГРВ-грамм осуществляются в специализированном пакете программ GDV Software. Данный пакет программ разработан специально для метода ГРВ и реализует все основные концепции и принципы, лежащие в основе данного метода. Базовый пакет программ включает следующие компоненты:

1. Программа GDV Capture - предназначена для работы с приборами ГРВ.
2. Программа GDV Energy Field
3. Программа GDV Diagram

В своих исследованиях мы использовали данные методы.

Проведенная нами экспериментальная работа по диагностике статокинетических функций школьников младших классов с дизартрией позволила сделать заключение об уровнях возможностей статокинетических функций на программно-аппаратном комплексе «Стабилан -01» Результаты исследований статокинетических функций у детей экспериментальной группы показали, что 50 % составляет нормальный уровень и 50% - функциональную недостаточность.

В результате проведенных исследований по диагностике энергетических особенностей и функционального состояния организма школьников мы получили возможности уровневого распределения полученных данных на основании коэффициента активации и других результатов исследования. Они свидетельствуют о тех же тенденциях, которые мы отмечали при диагностике статокинетических функций.

Для проведения экспериментальной работы по формированию статокинетических функций у младших школьников с дизартрией нам было необходимо учитывать возможности работоспособности и индивидуальных особенностей каждого ребенка при определении длительности и особенности функциональной тренировки.

В ходе проведения функциональных тренировок были определены тренировочные маршруты детей, которые включали основные этапы коррекционной работы.

В процессе работы нам было необходимо провести диагностику энергетического и психофизиологического состояния детей экспериментальной группы в ходе тренировочных маршрутов детей. На первом этапе проводилась диагностика данных состояний до проведения функциональных тренировок. Затем, после проведения каждых трех тренировок нами повторялась ГРВ-диагностика для выявления функциональных особенностей организма детей.

Таким образом, диагностика проводилась нами после каждых трех тренировок. В ходе работы нам было ясно кому из школьников необходимо определенное число тренировок.

Детям, которые изначально имели нормальный уровень развития моторных функций, то есть у 50% детей были проведены три этапа функциональных тренировок, в ходе которых они показали высокие уровни статокинетических функций. Для детей, не показавших нормальный уровень статокинетических функций, было дополнительно проведено 5 этапов функциональных тренировок, в результате которых мы получили следующее: 40 % детей добились нор-

мального состояния статокинетических функций, у 10% школьников показатели несколько улучшились.

По показателям ГРВ-графии, а именно по коэффициенту активации, мы получили результаты, которые свидетельствовали о том, что в период проведения экспериментальной работы их энергетическое и функциональное состояние отражало тенденции показателей статокинетических функций.

Таким образом, в результате проведения коррекционной работы по улучшению состояния статокинетических функций у младших школьников с дизартрией, были получены результаты, свидетельствующие о том, что в результате функциональных тренировок 70% школьников показали нормальные результаты статокинетических функций и уровень коэффициента активации в пределах нормы.

Результаты экспериментальной работы указали на эффективность коррекции статокинетических функций у младших школьников с дизартрией с использованием программно-аппаратного комплекса «Стабилан- 01»; применение метода ГРВ-диагностики также свидетельствовало об эффективности применения данного метода в процессе коррекционной работы, указывая на состояние детей в ходе экспериментальной деятельности.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие -М.: АСТ: Астрель., 2006. - 319 с.

2. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. - М.: ВЛАДОС, 2009. - 287 с.

3. Журнал «Биологически обратная связь». - 2002 - № 2,4.

4. Коротков К.Г. Принципы анализа ГРВ / Биоэлектрографии. - СПб.: «Реноме», 2007. - 286 с.

5. Слива С.С., Губарева О.Ю., Ренжигло Л.М., Девликанов Э.О., Войнов И.Д. Компьютерная стабилография в логопедии // Материалы Всероссийской научно-технической конференции «Медицинские информационные системы - МИС-2004». Тематический выпуск. - Известия ТРТУ. - 2004. - № 6. - С.106-110.

Д.С. Дмитриева, И.В. Королёва
Санкт-Петербург

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Музыка воздействует на человека с самых первых дней его жизни. Показано, что уже внутриутробно плод человека реагирует на музыку. Исследования выявили, что если матери во время беременности регулярно слушают определенную мелодию, то новорожденный уже в первые часы после рождения реагирует на нее как на знакомую мелодию. Это рассматривается исследователями, как свидетельство способности плода анализировать такие характеристики звука как ритм и мелодия. Первая мелодия, которую поет мама своему ребенку – это колыбельная. Услышав нежный напев колыбельной, ребенок сосредотачивается и успокаивается. В дальнейшем, в дошкольном и школьном возрасте дети начинают заниматься танцами, играть на различных инструментах, петь в хоре. Музыка становится неотъемлемой частью жизни человека.

Восприятие музыки, как важный аспект жизни человека, предопределил новое направление совершенствования кохлеарных имплантов (КИ). Первые КИ разрабатывались для восстановления способности человека воспринимать речь. Восприятие музыки пользователями КИ было ограничено из-за существенных искажений музыкальных сигналов. Современные КИ позволяют качественно воспринимать музыку, что даже позволяет оглохшим музыкантам вернуться после имплантации к профессиональной деятельности. Исследованию восприятия музыки с КИ в последние годы уделяется много внимания, прежде всего у позднооглохших взрослых. У детей эти исследования только начинают проводиться. Отсутствуют также публикации, сравнивающие возможности восприятия музыки детей с КИ и слуховыми аппаратами (СА). Это определяет особый интерес к изучению восприятия музыкальных сигналов детьми с нарушенным слухом, использующих КИ и СА.

Традиционно формирование основ музыкальной культуры у школьников с нарушенным слухом развитие музыкальных способностей начинали приви-

вать с первых дней пребывания в коррекционной школе, включая занятия по развитию восприятия музыкальных инструментов на индивидуальных занятиях с дефектологом. Большой вклад в приобщение школьников с нарушением слуха к музыке вносят разнообразные формы внеурочной деятельности – кружки жестового пения, драматизации и др. Анализ программ дошкольного воспитания детей с нарушенным слухом свидетельствует, что музыкальному воспитанию детей также уделяется существенное внимание. Однако очевидно, что отсутствие полноценных музыкальных впечатлений у ребенка в раннем детстве впоследствии восполняется с трудом. И важно приобщать ребёнка к различным формам музыкальной деятельности значительно раньше. Часто родители думают, что ребенок с нарушенным слухом не может наслаждаться музыкой, что это слишком сложно для него. Поэтому родители не видят смысла петь вместе с ним, слушать музыку, учить ребенка играть на музыкальных инструментах. Однако, музыкальное воспитание важно, чтобы впоследствии ребенок мог как нормально слышащий человек наслаждаться красотой музыкальных произведений, танцевать, играть на музыкальных инструментах и др.

Широкое распространение кохлеарных имплантов (КИ) в течение последних 30 лет означает, что сейчас с их помощью многие люди с большой потерей слуха могут достаточно хорошо понимать речь. Большинство взрослых пользователей КИ считают, что они могут легко общаться с одним или несколькими собеседниками и даже по телефону. Они говорят, что звуки речи звучат четко и естественно, но сохраняются проблемы восприятия музыки: музыка звучит не так хорошо и приятно, как они ее помнят. Устная речь и музыка имеют много общего, как акустические сигналы. Но есть принципиальные развития между восприятием речи и музыки: - если при восприятии речи важно ее разборчивое восприятие, понимание, то при восприятии музыки ведущим является эстетическая составляющая – способность наслаждаться музыкой.

Для изучения особенностей восприятия музыкальных сигналов детьми с КИ и СА, нами было проведено специальное тестирование. Цель тестирования – выявить, как воспринимают музыкальные сигналы дети использующие КИ,

СА, а также дети с нормальным слухом. В работе использовался психоакустический метод прослушивания музыкальных сигналов с предварительным обучением и анкетирование.

Для изучения восприятия музыкальных сигналов использовался компьютерный комплекс «AudioStudy», предусматривающий использование персонального компьютера со звуковой платой и громкоговорителями, разработанный в СПб НИИ ЛОР совместно с Институтом физиологии им. И.П. Павлова. Во время тестирования школьникам предлагалось прослушать бытовые звуки и звучания музыкальных инструментов. По результатам тестирования было установлено, что школьники с КИ лучше узнавали неречевые звучания и звучания музыкальных инструментов при закрытом выборе, различали количество одновременно звучащих музыкальных инструментов и наличие звучания определенного инструмента в ансамбле, чем школьники с СА. Результаты выполнения заданий у детей с КИ приближались к показателям детей с нормальным слухом. Выявлено, что школьники с КИ и СА, обучающиеся в массовых школах, справились с заданиями успешнее, чем дети из коррекционных школ. В результате обучения у детей всех обследованных групп, в том числе и детей с нормальным слухом, после обучения улучшились результаты выполнения заданий. После прослушивания звучания инструментов в режиме обучения все участники исследования быстро запоминали звучание разных музыкальных инструментов, даже если они не слышали их раньше.

С целью выяснения наличия опыта и потребности к слушанию музыки у детей с СА и КИ было проведено их анкетирование с помощью специально разработанных анкет. Результаты показали, что у детей с КИ, так же как и у детей с нормальным слухом, музыка занимает важное место в их жизни – они часто слушают ее сами, играют или хотят играть на музыкальных инструментах. В отличие от них обследуемые дети с СА, обучающиеся в коррекционных школах, никогда не слушают музыку по своей инициативе. Существенно, что у детей с КИ с высокими показателями выполнения музыкальных тестов был также выше уровень речевого развития.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: 1) у глухих детей, использующих современные СА и КИ, сформированы навыки различения и узнавания звучаний различных музыкальных инструментов; 2) они способны слышать тонкие различия в звучании ансамбля музыкальных инструментов; 3) у детей с КИ эти способности и навыки по уровню развития приближены к возможностям детей с нормальным слухом; 4) однако у детей с нарушением слуха нет потребности слушать музыку в свободное время в отличие от слышащих сверстников. Это свидетельствует о необходимости усовершенствования системы музыкального воспитания детей с нарушениями слуха в коррекционных учреждениях в направлении развития у ребенка потребности самостоятельного слушания музыки и получения эстетического удовольствия.

Литература:

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). - СПб.: КАРО, 2012. - 752 с.

2. Королева И.В. Учусь слушать 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.

3. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учебное пособие. - М.: Владос, 2003. – 272с.

4. Музыка и кохлеарные импланты [электронный ресурс] http://istok-cochlear.ru

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агафонова Мария Владимировна, зав. ГБДОУ №115 комбинированного вида Выборгского района, Санкт-Петербург

Алексеева Анна Валентиновна, заведующая ГБДОУ № 97 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Антропов Александр Петрович, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Арсеньева Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Артамонова Мария Владимировна, студентка 1 курса магистратуры факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Артамонова Светлана Юрьевна, учитель-логопед д/с № 7 Кировского района, Санкт-Петербург

Бадокина Ольга Владимировна, учитель-логопед ГБДОУ д/с № 36 Кировского района, Санкт-Петербург

Белковская Надежда Васильевна, учитель-логопед ГБДОУ д/с № 36 Кировского района, Санкт-Петербург

Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ, Москва

Болохина Анастасия Юрьевна, ассистент кафедры теории и практик специального обучения и воспитания ИГУ, Иркутск

Буцык Оксана Ивановна, аспирант факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Быкова Елена Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Венценосцева Елена Валентиновна, учитель-логопед ГБС(К)ОУ VIII вида № 502 Кировского района, Санкт-Петербург

Вечканова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург

Визер Ирина Андреевна, директор учебно-методического центра № 1, Усть-Каменогорск, Казахстан

Виноградова Ольга Юрьевна, учитель-логопед ГБДОУ д/с № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Вовк Валентин Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Войлокова Елена Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Волков Алексей Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Волкова Ирина Павловна, доктор психологических наук, зав. кафедрой основ коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Волкова Ольга Юрьевна, логопед ГБДОУ № 11 Красносельского района, Санкт-Петербург

Волоцкая Анастасия Сергеевна, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии Северного (Арктического) Федерального университета, Архангельск

Вощилова Нина Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Вялых Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Гайдукевич Екатерина Анатольевна, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Гассиева Вероника Руслановна, воспитатель ГБС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида № 613 Московского района, Санкт-Петербург

Гермонина Янина Витальевна, студентка 5 курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Глазкова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Глебова Мария Вадимовна, кандидат педагогических наук, преподаватель филиала ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Рыбинск

Горбунова Наталья Викторовна, старший преподаватель кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Граховская Диана Дмитриевна, студентка 5 курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Граш Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Даргевичене Лина Иозовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Дмитриева Дарья Сергеевна, студентка 4 курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Дроздовская Клавдия Владимировна, учитель начальных классов ГБОУ № 31 Невского района, Санкт-Петербург

Егорова Елена Адольфовна, музыкальный руководитель ГБДОУ № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Еперева Надежда Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Ермолина Анна Дмитриевна, воспитатель ГБДОУ № 133 компенсирующего вида Выборгского района, Санкт-Петербург

Журавлев Артур Дмитриевич, студент 5 курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Заец Мария Александровна, студентка 2 курса магистратуры факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Зайцева Мария Евгеньевна, студентка 2 курса магистратуры факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Замашнюк Елена Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Зарин Алиция, кандидат педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Звоненко Анна Борисовна, ассистент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Звягин Николай Иванович, кандидат технических наук, мастер производственного обучения ГБОУ Начального профессионального образования Индустриально-Судостроительный профессиональный лицей № 116, Санкт-Петербург

Иванова Анастасия Евгеньевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО Марийский государственный университет, Йошкар-Ола

Иванова Маргарита Владимировна, студентка 2 курса магистратуры факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Ивлева Мария Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики СПб АППО, Санкт-Петербург

Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Ильюшина Светлана Викторовна, учитель-дефектолог ГБС(К)ОУ школы-интерната № 33, Санкт-Петербург

Калягин Виктор Александрович, доктор медицинских наук, профессор кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Киреева Галина Александровна, директор ГБС(К)ОУ № 33 для слабослышащих детей, Санкт-Петербург

Киселева Наталья Александровна, директор негосударственного образовательного учреждения дополнительного образования «СТРАННИК», Санкт-Петербург

Киселева Светлана Владимировна, воспитатель ГБОУ № 687 компенсирующего вида Центрального района, Санкт-Петербург

Козлова Лидия Васильевна, учитель начальных классов специальной (коррекционной) школы-интерната № 22 Невского района, Санкт-Петербург

Кондратьева Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Концедалова Анна Владимировна, учитель начальных классов ГБС(К)ОУ V вида № 5 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург

Копейкина Мария Олеговна, соискатель кафедры тифлопедагогики, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кораблева Любовь Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Коржова Ангелина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Королева Инна Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Корюкина Екатерина Евгеньевна, аспирант факультета иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Красильникова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогики РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Круглова Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Круглова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Крылова Татьяна Александровна, учитель-логопед ГБДОУ д/с 36 Кировского района, Санкт-Петербург

Кудрина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Кузь Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВПО НГПУ, Новосибирск

Кулакова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики ФГБОУ ВПО МПГУ, Москва

Лактионова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по социальным вопросам ГБОУ Начального профессионального образования Индустриально-Судостроительный профессиональный лицей № 116, Санкт-Петербург

Лебедева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Лебедева Светлана Соломоновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Лелекова Валентина Юрьевна, педагог-психолог детского санатория «Солнечное», Санкт-Петербург

Липакова Виктория Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Лопатина Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Любимов Михаил Львович, кандидат психологических наук, директор ГБОУ ЦППРиК «Благо», Москва

Люкина Анна Сергеевна, ассистент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Ляпина Ирина Сергеевна, аспирант кафедры специальной педагогики и психологии Северного (Арктического) Федерального университета, Архангельск

Макарова Алла Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Мамедова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Манаскурт Татьяна Юрьевна, директор ГБС(К)ОУ школы-интерната № 20, Санкт-Петербург

Марат Борис Александрович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Маркелова Елена Михайловна, учитель специальной (коррекционной) школы VIII вида № 502, Санкт-Петербург

Матвеева Анна Сергеевна, кандидат биологических наук, учитель-логопед ГБДОУ № 115 комбинированного вида Выборгского района, Санкт-Петербург

Медведева Полина Викторовна, воспитатель ГБОУ СОШ 2107 СП д/с № 1021, Москва

Медникова Людмила Сергеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,

Мелехова Марина Геннадьевна, учитель-дефектолог ГБДОУ д/с № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Миланич Юлия Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Мирошниченко Валерий Иванович, учитель высшей квалификационной категории ГБОУ № 31 Невского района, Санкт-Петербург

Мирошниченко Наталия Владимировна, учитель начальных классов ГБОУ № 31 Невского района, Санкт-Петербург

Мишина Наталья Владимировна, учитель начальных классов ГБОУ школы-интерната № 31 Невского района, Санкт-Петербург

Монахова Алла Галактионовна, учитель-логопед ГБДОУ д/с 36 Кировского района, Санкт-Петербург

Мясникова Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Назарова Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ, Москва

Недоленко Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Нестерова Ульяна Андреевна, учитель начальных классов СКОШИ II вида № 22, Москва

Нефедова Ольга Николаевна, учитель-дефектолог ГБДОУ № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Нефедова Юлия Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Николаева Юлия Леонидовна, учитель-логопед ГБДОУ д/с № 55 Кировского района, Санкт-Петербург

Никулина Галина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой тифлопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Никулина Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Никулкина Наталья Владимировна, студентка 2 курса магистратуры факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Осипова Елена Александровна, учитель-логопед ГБОУ № 687 компенсирующего вида Центрального района, Санкт-Петербург

Павлова Дарья Анатольевна, воспитатель ГБС(К)ОУ школы-интерната № 33, Санкт-Петербург

Пенин Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Пенина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербург

Перелыгина Мария Александровна, студентка 5 курса кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Петрова Людмила Викторовна, доцент кафедры олигофренопедагогики РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Петрова Людмила Степановна, старший воспитатель ГБДОУ № 97 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Писаренко Екатерина Николаевна, аспирант 1 курса кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Пискун Ольга Юрьевна, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВПО НГПУ, Новосибирск

Плеснина Алина Сергеевна, студентка 4 курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Погорелова Мария Игоревна, студентка 1 курса магистратуры факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Полянская Анна Геннадиевна, учитель-логопед ГБДОУ № 50 Центрального района, Санкт-Петербург

Пономарева Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Попова Людмила Александровна, кандидат медицинских наук, доцент ЛОИРО, Санкт-Петербург

Плаксина Любовь Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии и олигофренопедагогики МПГУ, Москва

Потемкина Алла Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Прищепова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Разгуляева Екатерина Александровна, аспирант факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Разумова Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

Реброва Нина Павловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Речицкая Екатерина Григорьевна, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой инклюзивного образования и сурдопедагогики ФГБОУ ВПО МПГУ, Москва

Речицкий Игорь Владимирович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики МПГУ, Москва

Родимина Маргарита Петровна, преподаватель высшей категории Межрегионального Центра реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж), Павловск

Русинова Юлия Анатольевна, учитель-логопед ГОУ СОШ № 347 Невского района, Санкт-Петербург

Свердлов Абрам Залманович, доктор педагогических наук, профессор кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Светицкая Любовь Петровна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону

Свешникова Лидия Викторовна, учитель-дефектолог ГБДОУ № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Селиванова Юлия Викторовна, доктор социологических наук, профессор зав. кафедрой коррекционной педагогики факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Сидорова Майя Константиновна, социальный педагог отделения раннего вмешательства ГБУ Центр семьи Приморского района, Санкт-Петербург

Скворцова Вероника Олеговна, кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Смирнова Татьяна Михайловна, воспитатель ГБДОУ № 60 комбинированного вида Невского района, Санкт-Петербург

Содманенко Елена Николаевна, инструктор по физической культуре ГБДОУ детский сад № 133 компенсирующего вида Выборгского района, Санкт-Петербург

Соколов Андрей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Соколова Анна Вячеславовна, учитель математики и химии ГБС(К)ОУ № 33 II вида для слабослышащих детей Выборгского района, Санкт-Петербург

Соколова Любовь Алексеевна, старший преподаватель кафедры специальной психологии и психиатрии НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петебург

Соловьева Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, и.о.директора Института детства ФГБОУ ВПО МПГУ, Москва

Соломин Валерий Павлович, доктор педагогических наук, профессор, ректор РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Сотникова Мария Владимировна, учитель начальных классов ГБС(К)ОУ № 20, Санкт-Петербург

Старобина Елена Михайловна, доктор педагогических наук, руководитель отдела проблем профессиональной и психологической реабилитации Санкт-Петербургского научно-практического центра медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта, Санкт-Петербург,

Сташевская Надежда Николаевна, воспитатель ГБС(К)ОУ школы-интерната № 33, Санкт-Петербург.

Степанова Татьяна Павловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Трейденфельдт Диана Сергеевна, студентка 3 курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Трубникова Регина Леонидовна, учитель-логопед ГОУ СОШ № 364 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Тютерева Маргарита Игоревна, учитель начальных классов ГБС(К)ОУ V вида № 5, Санкт-Петербург

Фаломкина Алёна Викторовна, учитель-дефектолог ГБОУ школы-интерната № 1 Выборгского района, Санкт-Петербург

Фомичева Лидия Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена**,** Санкт-Петербург

Хваджаева Аминат Магомедовна, студентка 4 курса факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Чайка Светлана Васильевна, учитель русского языка и литературы ГБОУ школы-интерната № 1 Выборгского района, Санкт-Петербург

Чиж Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Чижова Анна Сергеевна, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Чурова Татьяна Станиславовна, научный сотрудник Новоладожского историко-краеведческого музея, Новая Ладога

Шадорская Лариса Анатольевна, аспирант кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Шатова Ирина Александровна, учитель – дефектолог ГБДОУ № 133 компенсирующего вида Выборгского района города, Санкт-Петербург

Шелкунова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практик специального обучения и воспитания ИГУ, Иркутск

Шипулина Светлана Борисовна, учитель-дефектолог ГБОУ школы-интерната № 31 Невского района, Санкт-Петербург

Щетинина Елена Борисовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Юркова Анастасия Анатольевна, студентка 1 курса магистратуры факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Яковлев Сергей Борисович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Яковлева Елена Вадимовна, учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 118 Выборгского района, Санкт-Петербург

Яшкута Маргарита Юрьевна, учитель ГБОУ школы-интерната № 31 Невского района, Санкт-Петербург

Яхнина Елена Захаровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики ФГБОУ ВПО МПГУ, Москва