

Министерство образования и науки РФ
Международная академия наук педагогического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

**Lifelong Education in the 21 century:
problems, tendencies, development prospects**

Материалы международной
научно-практической конференции
28 октября 2016

**Часть IV. Психолого-педагогическое
сопровождение развития обучающихся
на различных уровнях образования**



Шадринск 2016



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

**Министерство образования и науки РФ
Международная академия наук педагогического образования
Шадринский государственный педагогический университет**



**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**LIFELONG EDUCATION IN THE 21 CENTURY:
PROBLEMS, TENDENCIES, DEVELOPMENT PROSPECTS**

**Часть IV. Психолого-педагогическое сопровождение
развития обучающихся на различных уровнях образования**

**Материалы международной
научно-практической конференции**

28 октября 2016

**Шадринск
2016**



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

УДК 37
ББК 74
Н537

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета от 26.12.2016 года, протокол № 10

Рецензенты:

Сморчкова В.П., доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь отделения социальной педагогики и социальной работы Международной академии наук педагогического образования, г.Москва

Котлярова И.О., доктор педагогических наук, профессор, Директор Научно-образовательного центра «Педагогика непрерывного образования» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», г.Челябинск

Редколлегия:

Дзиов А.Р., и.о. ректора ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Скоробогатова Н.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Ипполитова Н.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионально-технического образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Суворова С.Л., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой славяно-германской филологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Устинова Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Ответственный редактор: Скоробогатова Н.В.

Компьютерная верстка: Устинова Н.Н.

Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития =

H537 Lifelong education in the 21 century: problems, tendencies, development prospects. Ч. IV. Психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся на различных уровнях образования / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н.В.Ипполитова, Н.В. Скоробогатова, С.Л.Суворова. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – 242 с.

ISBN 978-5-87818-524-0

В сборник материалов Международной научно-практической конференции вошли научные статьи ученых, научных сотрудников и преподавателей вузов, педагогов образовательных организаций СПО, методистов, руководителей и педагогов образовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений, студентов, магистрантов и аспирантов; представителей общественных организаций и многих других. Географическое пространство конференции представлено участниками из России (Бийск, Екатеринбург, Казань, Каменск-Уральский, Красноярск, Курган, Москва, Нижнетагильск, Новосибирск, Сургут, Тюмень, Челябинск и многие другие), Германии (Оттерштадт, Гейдельберг, Шпайер), Республики Польша (Щецин) и Республики Казахстан (Костанай, Петропавловск).

Сборник состоит из четырех частей. Первая часть: Основные направления образования в современных условиях: теория и практика. Вторая часть: Современная система образования: тенденции развития. Третья часть: Современные проблемы образования: методико-технологический аспект. Четвертая часть: Психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся на различных уровнях образования.

Авторы несут ответственность за содержание и оригинальность текста статьи, за точность библиографических ссылок.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-87818-524-0

© ШГПУ, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	7
Мельникова Н.В. Психология нравственной сферы.....	7
Токарева Ю.А., Быкова Е.А. Формирование готовности к инновационной деятельности в контексте непрерывного образования.....	12
Сикорская Л.Е. Основные категории анализа добровольческой деятельности молодежи.....	21
Самылова О.А. Особенности ценностных ориентаций в юношеском возрасте.....	26
Едиханова Ю.М. Психолого-педагогические условия внедрения компетентного подхода в рамках общего и профессионального образования.....	31
Бабунова Е.С. Теоретико-прикладные подходы к организации обучения и воспитания студентов в процессе изучения курса «Поликультурное образование».....	38
Тютюева И.А., Меркулова Ю.А. Адаптация первоклассников к школе как первый этап непрерывного образования.....	42
Волгуснова Е.А. Психологические аспекты подготовки студентов посредством техник телесно-ориентированной психотерапии.....	48
Шамухаметова Е.С. Образовательные и личностные ценности как основа подготовки будущих специалистов.....	55
Андреева Ю.Б. Психологические аспекты использования арт-терапевтических техник в профориентационной работе с учащимися.....	59
Ионина О.С. Развитие саморегуляции эмоционального состояния как профилактики эмоционального выгорания будущих специалистов сферы образования.....	64
Шамухаметова Е.С., Камышева А.А. Девиантное поведение как социальный феномен.....	71
Логинов Н.В. Социально-психологический аспект адаптации молодых учителей в условиях сельской школы.....	75
Обвинцева О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение молодых специалистов в сфере профессиональной деятельности.....	78
Шамухаметова Е.С., Змановская Н.В. Психологическая профилактика склонности к суициду у студентов вуза.....	82
Коновалова О.В. Формирование стрессоустойчивости у студентов, обучающихся по психолого-педагогическим специальностям.....	85
Коновалова О.В., Малютина М.Ю. Особенности развития предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.....	90
Осипова Г.И., Ржевская С.И. Психолого-логопедическое сопровождение умственно отсталых обучающихся специальной (коррекционной) школы в условиях введения ФГОС.....	93
Муслумов Р.Р. Особенности организационного управления социально-психологическим климатом педагогического коллектива.....	98
Андреева Н.А. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.....	102
ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	108
Хлыстова Е.В., Горбунова Н.Е., Труфанова Г.К. Проблема психологической	108



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

безопасности инклюзивного образовательного пространства.....	
Ильиных М.А. Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзии.....	111
Абдрахманова Р.Ф. Технология комплексного воздействия в работе с детьми с особыми вариантами поведения и развития.....	114
Ефремова К.А. Профилактика речевых нарушений посредством активного взаимодействия с семьями воспитанников в рамках проекта «Страна Мультияшкино»...	118
Булыгина М.В., Сунгурова И.А. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья.....	122
Лихачева Н.Л., Мокроусова Е.И. К вопросу формирования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	127
Мокроусова Е.И. Экспериментальное изучение особенностей слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	132
Качалкова И.А. Направление работы ресурсного центра инклюзивного образования на базе ГКОУ «Шадринская школа-интернат № 11»	135
Кривчик Ю.В. Особенности усвоения элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития.....	138
Назаревич О.С. Специфика организации психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста.....	142
Назаревич О.С., Черепанова В.С. Использование методов альтернативной коммуникации с детьми с РАС.....	150
Истомина С.В., Метянина Е.В. Логоритмика как средство коррекции моторной сферы у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	155
Быкова Е.А., Южакова М.Э. Логоритмика как средство формирования темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с ОНР.....	157
Тютюева И.А., Дудас О.С. Теоретические аспекты изучения акустической дисграфии у младших школьников с ОНР 3-го уровня.....	163
Руднова И.В. Формирование социально-трудовой компетенции учащихся в школе первого вида в курсе «Технология»	167
Слабинская М.Ю. Применение песочной терапии в работе с детьми с ОВЗ в условиях реабилитационного центра.....	170
Филютина Т.Н., Быстрова О.И. Современные подходы к коррекции речевого дыхания при заикании.....	173
Скоробогатова Н.В., Панфилова Т.А. Детский клуб как механизм реализации психологического сопровождения «особого» ребёнка и его родителей.....	178
Кропачева МН., Мавлютова Ю.М. Развитие познавательного интереса у дошкольников с нарушением слуха.....	184
Марковская Т.В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	188
Томашевич Е.С. Развитие фонематического восприятия у старших дошкольников с ЗПР.....	195



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Милушкина Е.А. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя-логопеда с дошкольниками с ОНР III уровня.....	201
Ванцева О.Н., Заостровных Г.В. Ресурсный центр как форма помощи участникам образовательного процесса в условиях инклюзии.....	204
Лихачёва Н.Л., Верёвкина Д.А. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	209
Куликова С.М. Занимательные задачи как средство формирования логического мышления у дошкольников.....	218
Верхотурцева О.Г. Формирование интонационной выразительности речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	222
Баева А.С. Ресурсный класс как форма инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	227
Лихачёва Н.Л., Журба Т.В. Формирование связной монологической речи у дошкольников с ОНР с использованием мнемотаблиц.....	230
Коваленко И.В., Молоткова М.А. Проблемы обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных школах России.....	238



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Мельникова Нина Васильевна, д.психол.н., профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ПСИХОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ

Психическое развитие – целенаправленная деятельность системно-воспитательного процесса социальной направленности. Порой в нем опускается нравственная сторона личности или просматривается недостаточное влияние внешних факторов на нравственное формирование понятия «нравственность». Нравственная сфера личности – совокупность воздействий когнитивного, эмоционально-мотивационного и поведенческого компонентов, где каждый компонент структурирует конкретное содержание, отвечая за нравственность качества с позиции долженствования.

Состояние общественной нравственности зависит от нравственной культуры и уровня нравственного развития каждого человека, которые у него рано закладываются. Нравственная сфера личности рассматривается как интегральное единство и взаимодействие нравственного сознания (когнитивный компонент), чувств, отношений, переживаний (эмоциональный компонент) и поведения (поведенческий компонент), динамика которых опосредована чувствами [5].

Природные свойства, не порождая психических качеств, создают предпосылки для их образования. Сами качества возникают благодаря *социальному наследованию*. Овладение опытом есть форма, внутри которой осуществляется развитие психики, сознание человека, его личности. В проблеме соотношения биологического и социального проявляют себя две формулы: а) внешние причины действуют через посредство внутренних условий; б) внутренние – действуют через внешнее и этим самым себя изменяют.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, раскрывая парадигму развивающего образования, подчеркивали значимость той системы, которая обеспечивает развитие фундаментальных человеческих способностей и личностно-ценностных качеств. Обучение и воспитание такой парадигме вызывают интерес к жизни, пробуждают и приводят в движение ряд внутренних процессов развития. Ценность качественного образования в современном российском обществе осознается всеми.

В 1960-70-е гг. К.А. Абульханова-Славская, [1], Л.И. Божович [3], И.С. Кон [4] и др. исследуют мировоззренческую позицию личности, как систему мировоззренческих отношений человека. Прежде всего, это ответственность, требовательность к себе. В 1970-80-х гг. исследуются проблемы профессионального самоопределения человека в обществе (Е.А. Климов, Р.С. Немов, В.Д. Шадриков и др.).

В 90-х гг. XX века идет подготовка в рамках новой образовательной парадигмы – личностно ориентированного обучения, которая пришла на смену парадигме информационно-передающего обучения. В стандарте ВПО отмечается: специалист должен обладать научно-гуманистическим мировоззрением, знать основные закономерности развития природы и общества. Учитель осуществляет социализацию, формирует культуру, используя возможности учебных предметов и разные формы урочной и внеурочной работы. Развитие нравственной сферы личности обусловлено противоречием между стремлением сохранить положительный образ «себя» и представлениями о своем «Я».

В философии, этике, психологии личности ведутся исследования нравственной сферы:



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

категории нравственного сознания и нравственного поведения, нравственных чувств и переживаний, нравственных отношений (Л.М.Аболин, Л.И.Божович, Б.С.Братусь, В.П.Зинченко, В.В.Знаков). В философской литературе И.Т. Фролов в структуре мировоззрения выделяет три подсистемы: познавательную, ценностную, поведенческую. Различия связаны с пониманием содержательной наполненности компонентов структуры мировоззрения, что отражается в их наименовании.

Б.Д. Парыгин [7] утверждает, что это процесс вхождения в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенной роли, поведения и функций, которые повторяет каждый индивид на протяжении всей истории формирования и развития вслед за своими предшественниками. Человек обретает смысл жизни, когда осознает определённые ценности и представляет смысл, как жизненную задачу.

В *психологии развития* выделен аспект морального развития в онтогенезе и показаны его внешние и внутренние детерминанты. Нравственная составляющая личности обладает своей внутренней динамикой. Исследователи выделяют *внутренние движущие силы* – противоречия между «актуальной и ближайшей зоной развития», между возросшими психофизиологическими и психологическими возможностями личности и сложившимися формами отношений и деятельности.

Противоречие между социальной и антисоциальной тенденциями личности создаёт механизм движения. Развитие нравственной сферы личности представлено как процесс усвоения (интериоризации-экстериоризации) доступных базисных этических понятий, на основе которых вырабатываются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила.

Социум не может просто заставить человека быть нравственным, он может лишь создавать условия для выбора добра перед злом. Социализация определяет процесс усвоения и активного воспроизводства социального опыта, систем социальных связей и отношений. Социальная среда – не просто внешние условия, а подлинный источник развития. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческим самовыражением, самореализацией личности в процессе индивидуальной деятельности и взаимодействия с окружающими людьми. В ней есть все материальные и духовные ценности, где воплощены способности человеческого рода, которыми индивид может овладеть в процессе своего развития.

Этические правила определяются социально-нравственными качествами. Процесс усвоения активного воспроизведения социального опыта в поведении характеризует социализацию. Она определяется сложной социальной действительностью, задачами и требованиями общества.

Социальная ситуация развития характеризуется как стабильная и нестабильная. Ведущие её феномены: наличие стереотипов поведения социальных норм и правил поведения, обычаев, интересов, ценностных ориентации стадий социализации:

- *адаптации* к действующим в этой общности норм и форм взаимодействия, деятельности, усвоение социального опыта, приспособление, подражание. Все в рамках нравственного поведения;

- *индивидуализация* - выделение себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения удовлетворения потребности в максимальной персонализации, появление желания найти свое место в нравственности общества;

- *интеграции* личности поведения в этой общности. Структурой социальной детерминации внутреннего мира человека создаются объективные условия, сформированные на психологическом и культурном уровнях для развития у человека потребности и познавательного интереса к окружающему миру. Для того чтобы стать человеком, нужно



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

расти среди людей и получать человеческое воспитание. Социальные условия жизни предоставляют каждому особые обстоятельства для развития, существуют свои варианты условий жизни.

Человек – член человеческого общества, а все условия его жизни социальны, заданы обществом, позитив или негатив которого создает систему психологического сопровождения. В ней обоснована концепция ценностного выбора условий сопровождения в нравственно-психическом развитии молодежи. Личность приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно в процессе деятельности, от характера которой и особенности взаимодействия с окружающими зависит этот процесс формирования личности.

Все виды деятельности и все формы общения взрослых, существующие в современном мире – результат исторического развития человечества. Решающую роль в психическом развитии имеют деятельность и общение личности с другими людьми. Исследователи указывают на то, что социальный опыт приобретается самостоятельно, но и при помощи взрослых сверстников в процессе общения.

Это происходит через действие общего механизма интериоризации-эстериоризации базисных этических понятий и частных механизмов подражания-имитации; идентификации; внутренней (самооценка) и внешней оценки (оценка окружающих). Более успешно развитие нравственной сферы личности происходит при наличии полноценных психолого-педагогических условиях: высокий нравственный потенциал окружающей социальной среды; активность человека в освоении нравственного опыта; специальное психологическое сопровождение для развития нравственной сферы человеческой личности.

В ходе процесса нравственного развития образовательных учреждениях должна осуществляться комплексная диагностика нравственной сферы личности; специальная работа по развитию нравственной сферы человека и повышению нравственного потенциала воспитательного микросоциума (педагогов и родителей). Эта работа может проводиться в форме комплексной психолого-педагогической технологии Селевко, или технологии «Этика», включающей блоки для родителей, педагогов и детей («Нравственный потенциал», «Нравственная культура» и «Нравственное единство»).

Согласно теоретическим предпосылкам, критерии развитости нравственной сферы личности должны отражать степень единства нравственного сознания, чувств и переживаний человека. На основе таких критериев возможны уровни нравственного развития:

- уровень позитивного единства нравственного сознания, чувств и поведения;
- уровень ситуативного позитивного единства нравственного сознания и поведения;
- уровень ситуативного позитивного единства нравственных чувств и поведения;
- уровень отсутствия позитивного единства нравственного сознания, чувств и поведения;
- уровень негативного единства нравственного сознания, чувств и поведения.

Личность должна проявлять чувство свободы и согласованность с ней, ответственность и заботливость, умение находить позитивное вербальное взаимодействие:

- по отношению себя: «Знаю + Хочу + Могу + Нравится + Надо + Делаю»;
- по отношению к другим - в рамках положительного взаимодействия;
- по отношению к ценности - осознание правил нравственного поведения в иерархии ценностных ориентаций.

Психологом уточняется программа деятельности, выявляются и устраняются причины не традиционного поведения, обоснованные методологическими принципами возможности личности, приоритетность ценности, потребности внутреннего мира, ориентации на

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

самостоятельное преодоление трудности. (Р. М. Битянова [2]) указывает на ценность психологического сопровождения:

1. Психическое развитие личности за счет бережного отношения к её потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и к себе. Сопровождающие должны уметь жертвовать социальными целями, если их достижение разрушает внутренний мир человека.

2. Ценность учета индивидуального пути развития. Несоответствие индивидуального статуса возрастным закономерностям и образовательным стандартам грозит потерей социальной адекватности.

3. Ценность самостоятельного выбора жизненного пути. Для этого необходимо формировать способность и готовность к осознанию своих возможностей и потребностей самостоятельного выбора.

Согласно утверждению профессора Л.М. Попова [8], внутренний мир человека – это то, что дано от природы, что постепенно откладывается в него процессом взаимодействия с миром и самим собой. Факторами личностной социализации выступают:

- *мегафакторы* (космос, планета, мир), которые влияют на социализацию поведения жителей планеты через другие факторы;

- *макрофакторы* (страна, этнос, общество, государство), влияющие на людей, живущих в определённых странах; это – большие социальные группы, выделяемые по типу поселения субкультуры;

- *микрофакторы* – семья, группы сверстников, общественные, государственные, религиозные организации.

Нравственность – внутреннее духовное качество, которым руководствуются люди. Это не наследственное достояние, поэтому каждый человек проходит свой путь нравственного развития и осмысления норм духовно-нравственных убеждений, составляющих интегративную основу личности. В каждом обществе формируется своя ценностно-нормативная система, раскрытие которой устанавливает сокровенное в человеке: мотивы поведения, знаковые ценностные ориентации, формат общения с другими, взгляды, идеалы, отношения.

Ценностно-нравственное отношение к окружающему миру – процесс сложный, длительный и противоречивый. Понять и осмыслить его возможно функциями психологического сопровождения: совместного действия проводителя и сопровождаемого. Образуются новые пути для психического развития в разрешении сложных вопросов, помощь и нравственная поддержка студента в жизни. Опираясь на философские и психолого-педагогические исследования, мы определяем мировоззрение личности как систему идей и взглядов, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек руководствуется в истолковании явлений действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности.

Психологические проблемы мировоззренческого аспекта рассматриваются в рамках культурного становления личности в культуре общества (В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и др.). Мировоззрение личности представляет собой совокупность нравственных положений и идей, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек сознательно руководствуется в истолковании явлений окружающей действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности.

Сущность мировоззрения заключается в том, что оно определяет и регулирует деятельно-нравственное отношение человека к миру и самому себе, позволяет стать подлинным субъектом деятельности. Носителем мировоззрения может выступать как личность, так и социальная группа, воспринимающие действительность сквозь призму



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

определенной системы взглядов. Психологами выделяются когнитивный и мотивационный (Л.И. Божович), морально-нравственный (И.С. Кон), духовно-творческий компоненты мировоззрения.

Содержание внутренних инстанций мировоззрения личности – её знаний и убеждений, идеалов и принципов, рассматриваются неотделимо от задач в соответствующие мотивы, установки поведения, в социально осмысленные нормы деятельности человека. Экспериментально установлено, что развитие *нравственного сознания* происходит в направлении: уточнения нравственных представлений о хорошем и плохом поведении; осознания последствий нарушения нравственных норм и правил; освоения базисных этических понятий в аспекте их понимания, переживания и использования для определения характера нравственных действий и поступков; конкордации между нравственными представлениями, отношениями, переживаниями, знаниями.

В процессе развития самосознания, освоения разнообразных конвенциональных ролей в реальных отношениях и моральных переживаниях, связанных с ними, формируются *высшие нравственные чувства* и, прежде всего, чувство долга. Молодёжь, по мнению Г.М. Андреевой, является социальной группой, в которой отмечается потребность в социально-культурном и национально-культурном самоопределении и идентификации личности. Идет поиск психолого-акмеологических путей (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Рувинский и др.), касающихся самообразования и самовоспитания личности.

Современная психологическая наука в полной мере подошла к пониманию необходимости изучения сложнейшего комплекса нравственных и духовных составляющих психологию человека. Однако пока в ней отсутствует необходимая для этого инфраструктура: четко сформулированный предмет, выделенные или обозначенные научные направления и проблемы, адекватные методы исследования, строгая система соотнесенных понятий, с помощью которых должна решаться поставленная фундаментальная теоретическая задача (А.Л. Журавлев).

Опираясь на философские и психолого-педагогические исследования, мы определяем мировоззрение личности как систему идей и взглядов, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек руководствуется в истолковании явлений действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности.

Личность не может самореализовываться и чувствовать себя счастливой, если что-то нарушено в её сфере. Она рассматривается в связи с саморегуляцией, раскрытием и действиями психологических механизмов, количеством компонентов в структуре личности в зависимости от теоретических позиций авторов и их методологической ориентации. Обучение и воспитание идут впереди развития, то есть вызывают у ребенка интерес к жизни, пробуждают и приводят в движение целый ряд внутренних процессов развития. Развитие – обусловленный и вместе с тем саморегулирующийся процесс, в котором внешние обстоятельства, обучение и воспитание всегда действуют через внутренние условия.

Поскольку развитие личности представляет собой высшую цель и высший уровень психического развития человека, большинство исследователей считают вполне оправданным изучение последнего, как процесса воспитания личности, и не отделяют психическое развитие от развития личности]. Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Эта ситуация может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изменить свое место в окружающем мире, осознав, что оно не соответствует его возможностям. Если этого



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

не происходит, то возникает открытое противоречие между образом жизни человека и его возможностями.

Список использованных источников:

1. Абульханова-Славская, К.А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта / К.А. Абульханова-Славская // Современная личность: психологические исследования. – М. : ИП РАН, 2012.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском обществе (психологические исследования) / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1996. – 437 с.
4. Кон, И.С. Этнография родительства / И.С. Кон. – М., 2000.
5. Мельникова, Н.В. Духовно-нравственное самосознание личности : монография / Н.В. Мельникова ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, Каргапольский фил., 2014. – 234 с.
6. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: истоки и перспективы / Б.Д. Парыгин. – СПб. : СПбГУП, 2010. – 532 с.
7. Петровский, А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – М., 1990. – 255 с.
8. Попов, Л.М. Психология добра и зла / Л.М. Попов. – Казань : Изд-во КГУ, 1998. – 216 с.

Токарева Юлия Александровна, д.психол.н., профессор
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

Быкова Елена Анатольевна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема психологического сопровождения непрерывного образования в настоящее время является одной из наиболее значимых и актуальных, поскольку образование выступает как процесс, охватывающий всю жизнь человека. Создаются специальные институты, позволяющие продолжать обучение в любом возрасте, а значит учитывающие психологические особенности личности обучающихся их возможности и ресурсы. В самых различных сферах науки и практики создаются условия для освоения культурного опыта, повышения профессионального и интеллектуального потенциала, ориентированные на имеющиеся у обучающегося потенции к усвоению.

Разработка в Российской Федерации проблематики непрерывного образования отличается остротой, связанной с изменениями в жизни общества в условиях перехода к рыночным отношениям, а также социокультурной ситуацией, в которой личностная гибкость и мобильность становятся социальной необходимостью. Непрерывное образование вариативно. Оно позволяет получить обучающимся допрофессиональную, профессиональную и послевузовскую подготовку. Основой содержания образования является идея комбинирования и преемственности, в которой заложена система знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

качеств, которые вытекают из требований экономики, требований к развитой личности и показателей развития общества.

Как указывает профессор П.Ф. Ломанов, «...в концепции модернизации российского образования обозначены такие приоритетные направления: переход к непрерывному образованию, повышение качества образования, обеспечение инновационной привлекательности, модернизация образовательных программ, развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих равную доступность образовательных услуг, реформирование всех уровней образования» [4].

Большой упор в непрерывном образовании делается на самообразование, подход к обучению, как процессу, основанному на своеобразной личностной позиции, способности к самоорганизации, самоконтролю, готовности к усвоению новых форм и методов работы, нетрадиционных способов деятельности [1]. В связи с этим, на наш взгляд, важным является вопрос о формировании таких характеристик личности, которые позволили бы человеку быть продуктивным участником постоянно изменяющегося образовательного процесса, быть готовым к восприятию и освоению нового опыта, новых образовательных программ, реализуемых образовательными институтами страны.

Такой новый тип личности назван в науке инновационным [3]. Как указывает Н.И. Лапин, инновационная личность – это особый тип творческой личности, она противопоставляется личности традиционной и обладает определёнными качествами [3]. Характеристики инновационной личности, данные Э. Хагеном, включают в себя любознательное отношение к миру и стремление управлять им, принятие на себя ответственности за плохие стороны жизни и попытки внести в неё изменения, творчество, стимулирующее стремление к новизне [6].

Важным является формирование инновационных личностей среди подрастающего поколения. Необходимо с ранних лет прививать ребёнку уверенность в себе, настойчивость в достижении цели, уважение к напряжённому труду и непрерывное образование может выступать условием непрерывного формирования, развития инновационной личности на разных его ступенях.

Поскольку инновационные процессы являются неотъемлемой частью современного образования, перед образовательными институтами встаёт задача не только внедрения инновационных методов и технологий работы педагога в практику образовательного учреждения, но и формирование личности, готовой к инновационной деятельности, обладающей инновационным мышлением, инновационным потенциалом. Образование должно обеспечивать инновационное поведение и готовность к саморазвитию.

Инновации в образовании рассматриваются как процесс внедрения нововведений [1]. В рамках институционального подхода инновации в образовании исследовали Э.Ф. Зеер, С.А. Новосёлов, Н.Н. Давыдова, Н.В. Василенко, В.В. Шапкин. Авторы выделили основания классификации нововведений в образовании и группы педагогических инноваций, рассматривая образовательные инновации, как инновации, направленные на совершенствование педагогических систем, процессов и технологий, как новый усовершенствованный образовательный продукт, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта [1].

Л.Г. Куц, С.В. Степанова под инновациями в системе образования понимают «разработку (создание, открытие, изобретение) и апробацию интеллектуального продукта (научно-педагогического, психолого-педагогического, дидактического, методического)», выделяя в качестве основных критериев инновации – научность и эффект [2, с. 112].



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

В многочисленных исследованиях указывается, что инновационная деятельность является одним из главных компонентов образовательной деятельности любой образовательной организации, поскольку создает основу для создания конкурентоспособности выпускника, способного эффективно действовать в инновационном пространстве. Современный человек живет в постоянно меняющемся мире и должен уметь быстро к нему приспосабливаться. Более успешным будет тот, кто сможет быстрее научиться, как реагировать на новые обстоятельства [1,2].

Теоретический анализ показал, что понятие инновации в образовании чаще применяется относительно деятельности педагога, с применением новых образовательных приёмов и технологий, либо деятельности образовательного учреждения, которая предполагает введение новых управленческих стратегий, обеспечивающих его развитие в соответствии с требованиями общества и государства. В то же время анализ научной и практической стороны образования свидетельствует, что инновационная деятельность обучающихся до настоящего времени не получила научного осмысления.

Актуальным остаётся вопрос о том, что современный рынок труда, социально-экономические условия требуют от человека осуществления инновационной деятельности, однако в образовательных институтах отсутствуют специальные методы и приёмы (специализированные программы) обучения учащихся инновационной деятельности, личностной подготовки учащихся к инновационной активности и инновационному поведению. Из чего следует противоречие между низкой продуктивностью инновационной деятельности обучающихся, неготовности к ней и возрастающими требованиями общества к деятельности человека в новых, нестандартных условиях.

Растёт потребность в новом теоретическом осмыслении сущности инновационной деятельности обучающихся в образовательном учреждении, разработке условий, обеспечивающих формирование способности готовности учащихся к новым видам и формам деятельности, носящей инновационный характер.

Инновационная деятельность рассматривается как предметно-практическая продуктивная деятельность людей, которая является творческой и создаёт новые качества в различных сферах их жизни [3, с. 45]. Отсюда следует, что инновационная деятельность обучающихся может рассматриваться как самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой учащийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность [3]. Результатом инновационной деятельности является создание нового образовательного продукта, нового знания в предмете.

Исходя из вышесказанного, применительно к деятельности обучающихся, инновационная деятельность всегда сопровождается наличием определённой цели, которая осознаётся учащимся и действий, направленных на её достижение. При этом, такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Малоизученным остается также вопрос о формировании готовности учащихся к инновационной деятельности и о роли образовательных институтов в этом процессе.

Современными учеными проблема психологической готовности к деятельности рассматривается как важное условие эффективного выполнения человеком своих обязанностей, успешного применения имеющихся знаний, реализации личных качеств, сохранения самоконтроля и способности своевременно реагировать на предъявляемые требования [5]. Применительно к инновационной деятельности готовность предполагает проявление творческого стиля деятельности индивида, в котором своеобразно сочетаются



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

антиконформизм интеллекта (стремление потребность внедрять и познавать новое) и практические умения реализовывать новые способы и формы осуществления деятельности.

Е.М. Шпагина готовность к инновационной деятельности определяет как активное психическое состояние, обеспечивающее при своем высоком уровне эффективную включенность субъекта деятельности в инновационные мероприятия и представляющее собой единство мотивационно-волевого, операционально-мыслительного и субъектно-образного компонентов, отражающих как предметный, так и социально-психологический контекст инновационного процесса [7].

С нашей точки зрения готовность учащихся к инновационной деятельности предполагает умение самостоятельно осуществлять продуктивную, творческую деятельность, ставя перед собой цели и определяя способы их реализации, используя новые, нестандартные приёмы деятельности, проявляя активность и интерес к ней.

На наш взгляд, готовность к инновационной деятельности обеспечит субъектам образовательного процесса (учащимся) успешность на всех ступенях непрерывного образования, высокую конкурентоспособность в профессиональной деятельности, творческую активность и продуктивность. Продуктивная деятельность, рассматриваемая в качестве одной из характеристик инновационной деятельности, связана с выработкой новых целей и соответствующих им средств или с достижением известных целей новыми средствами. Её необходимым компонентом является творчество, включая саморазвитие инновационной личности. При этом, осуществляя инновационную деятельность, субъект меняет не только её предмет, но и её цели и средства, тем самым – и самого себя, сознательно или неосознанно делает себя объектом своей деятельности, развивает себя как инновационную личность [4].

Анализ доступной нам литературы, системное наблюдение и опрос обучающихся позволили заключить, что готовность к инновационной деятельности имеет определенную структуру и уровневую организацию. В структуру готовности к инновационной деятельности нами были включены следующие компоненты:

Мотивационно-целевой компонент: наличие интереса к инновационной деятельности и желания ее осуществлять; доминирование внутренних по отношению к инновационной деятельности мотивов; наличие мотивации на достижение успеха; наличие творческого подхода при реализации инновационной активности; волевые качества, потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны.

Эмоциональный компонент: положительные эмоции от выполнения новой, неизвестной ранее деятельности; любопытство, интерес и радость при столкновении с незнакомым ранее; чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление, сниженный уровень тревожности.

Когнитивный компонент: осознание себя как субъекта деятельности, адекватная оценка ситуации деятельности, осмысление своих возможностей и интеллектуальных ресурсов для её выполнения, понимание поставленной цели и задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично (получение нового знания, приобретение статуса, награды), способность к рефлексии понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования, способность предвидеть ход событий, прогнозировать и т. д.

Поведенческий компонент: проявление инициативы и активности в выполнении нового, творческого дела, определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее рациональных и возможных (вспомогательных) способов решения



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

задач или выполнения действий; стремление к самостоятельности при выполнении деятельности, принятие на себя ответственности и попытки внести в неё изменения, творчество, стимулирующее стремление к новизне.

Формирование готовности к инновационной деятельности общественными и государственными институтами возможно только при условии создания специальной среды, отвечающей потребностям и возможностям развивающегося субъекта инновационной деятельности и предполагает последовательное и систематическое совершенствование всех вышеперечисленных компонентов.

Таким образом, одной из ключевых задач образовательных учреждений является создание инновационно-активной среды, условий, стимулирующих развитие стремления к достижениям, инновационного мышления, осознания себя как субъекта деятельности, рефлексивные способности для оценки собственных достижений и творческой активности учащихся, а также личностную гибкость, творческую уверенность

Вовлечение учащихся в творческую, научно-исследовательскую деятельность по актуальным для них проблемам будет приводить к развитию самостоятельности, целеустремлённости, позитивно направленной мотивации, креативных способностей, инновационного характера мышления.

В практику обучения и воспитания на всех ступенях непрерывного образования, должны внедряться развивающие технологии, стимулирующие активность обучающихся в процессе освоения содержания образования. К таким технологиям относятся технологии когнитивного характера, развивающие интеллектуальный ресурс инновационной личности, так и технологии, обеспечивающие развитие гуманитарных ценностей и смыслов.

Помимо стратегий обучения и воспитания в развивающую среду должны входить также стиль взаимоотношений педагога и учащихся, при котором поощряется любая инициатива и настойчивость, проявление самостоятельности, толерантность к стремлению учеников выразить своё мнение, сотрудничество с учащимися. Важным в работе педагога является также поиск методических средств, позволяющих ученикам проявлять свои интересы, стимулирующих мотивацию достижения и поисковую активность.

В результате проделанной работы будет происходить принятие учащимися ценностей творчества, самореализации, раскрытие личностного потенциала.

Список использованных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Институциональное обеспечение образовательных инноваций [Текст] / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Н. Н. Давыдова // Инновационные проекты и программы в образовании : журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений. – 2012. – № 3. – С. 17-24.
2. Куц, Л.Г. Формирование инновационно-активной среды образовательного учреждения как условие повышения качества образования [Текст] / Л.Г. Куц, С.В. Степанова // Инновации в образовании. – 2014. – № 2. – С. 112.
3. Лапин, Н.И. Теория и практика инноватики [Текст] : учебное пособие для вузов / Н.И. Лапин. – 2-е изд. – М. : Логос, 2010. – 326 с.
4. Ломанов, П.Ф. Проблемы развития непрерывного образования в России [Электронный ресурс] / П.Ф. Ломанов // CREDO NEW : теоретический журнал. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/1268/68>. – 10.10.16.
5. Мычко, Е.И. Проблема психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности [Текст] / Е.И. Мычко, А.С. Зёлко // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 23–28.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

6. Федак, Е.И. Инновационная личность. Психолого-педагогическое обоснование [Текст] / Е.И. Федак, С.В. Ценцера // Мир образования - образование в мире. – 2011. – № 1 . – С. 155.

7. Шпагина, Е.М. Формирование психологической готовности к инновационной деятельности у учащихся (курсантов и слушателей) образовательных учреждений МВД России [Текст] / Е.М. Шпагна // Актуальные проблемы современного процесса образования в учебных заведениях России : доклады и сообщения международной научно-практической конференции. – М. : МИПРО, 2009.

Тютюева Ирина Анатольевна, к. психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ**

Современное российское общество ориентировано на динамичное экономическое и социальное развитие. Важнейшим фактором такого развития является образование, поскольку жизнь XXI века требует от человека наличия знаний из многих областей науки, а также навыков самообразования и самосовершенствования. Как отмечает В.А. Сластенин, «образование выходит на одно из первых мест по своему значению для воспитания современной, адаптированной к современному технологическому обществу личности» [2, с.6].

В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [4] необходимо обеспечение инновационного характера образования, создание системы непрерывного образования. Решение этих задач невозможно без учителей, которых должна подготовить система педагогического образования. По мнению В.А. Сластенина, «учитель в образовании - это ключевая фигура. От него зависит формирование необходимых свойств и качеств личности современного человека. Важнейшая общественная функция и социальная роль системы образования определяется ее центральным местом в процессе систематизации, обобщения и ретрансляции накопленных знаний от одного поколения к другому. Поэтому любые реформы в сфере образования всегда обращены к проблемам школы и, соответственно, к проблемам высшего педагогического образования, основой которого является его содержание» [4, с. 6].

В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (далее - Стратегия) важная роль также отводится педагогическому образованию. В Стратегии отмечается, что в России произойдет реформирование педагогических вузов, в результате которой они будут представлять собой «современные организации, ориентированные на широкую гуманитарно-педагогическую, информационно-коммуникативную и аналитико-управленческую подготовку» [там же, с. 21]. На сегодняшний день в нашей стране существует проверенная временем система непрерывного педагогического образования, традиции которой необходимо укреплять и развивать, учитывая те вызовы, на которые должна отвечать современная средняя и высшая школа.

В нашей стране на протяжении XX в. были созданы многие элементы системы непрерывного образования. Так, в СССР намного раньше, чем во многих развитых странах, была ликвидирована неграмотность, образование было доступно для всех слоёв населения,



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

успешно функционировали учреждения дополнительного образования, система внешкольного воспитания, система обучения взрослых (от вечерних школ до курсов повышения квалификации всех категорий специалистов). В целом система образования в Советском Союзе во многом опережала системы образования некоторых западных стран. Перед современной Россией встали новые задачи: формирование умений адаптироваться к переменам, ориентироваться в потоке информации, а также необходимость разработки новых психолого-педагогических технологий, в том числе и дистанционных.

В настоящее время, когда дошкольное детство стало первым этапом образования, непрерывность образования можно определить следующим образом – образование на протяжении всей жизни, которое обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни.

На основе анализа современных отечественных исследований Н.Г. Калиникова выделяет пять относительно самостоятельных подходов в трактовке принципа непрерывности в педагогическом образовании.

Первый подход – рассматривает непрерывное педагогическое образование как «единство формального (институционального) образования и неформального (самообразования), как создание широких условий для непрерывного саморазвития личности педагога» [5, с. 187].

Второй подход – рассматривает непрерывность как «нацеленность всех элементов образовательной системы на целостную, развивающуюся личность», однако в рамках данного подхода принцип непрерывности образования смешивается с принципом личностной ориентации, теряется в нем [там же, с. 187].

Третий подход – «отождествляет непрерывность педагогического образования с его преемственностью, с отсутствием разрывов в отдельных его ступенях» [там же, с. 188]. Данным подход является наиболее часто используемым в публикациях по проблеме непрерывного педагогического образования.

Четвертый подход – «отождествляет непрерывность педагогического образования с его адаптивностью» [там же, с. 188]. В центр данного подхода ставится не сама сущность непрерывности, сколько одно из средств ее реализации.

Пятый подход – «отождествляет непрерывное педагогическое образование с единством общего и профессионального компонентов в подготовке учителя, что призвано обеспечить единство целей социализации и профессионализации, развития личностных и профессиональных качеств, ключевых, базовых и функциональных компетентностей учителя» [там же, с. 189].

Таким образом, вслед за Н.Г. Калиниковой, рассматриваем непрерывное педагогическое образование как одно из средств реализации личностной парадигмы педагогического образования, «представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя, а именно преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально-педагогического самообразования; единство общего и профессионально-педагогического образования;



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни» [там же, с. 189].

В концепции непрерывного образования [4], выделяются принципы:

– целостность, причём речь идёт не о механической достройке существующей образовательной системы новыми звеньями, а об усилении адаптационных функций образования;

– преемственность, которая предполагает постепенность перехода от одной ступени образования к другой; последовательность смены уровня требований к объёму знаний, умений, навыков и глубины их усвоения; органическую взаимосвязь содержания, основных методов учебного процесса как на разных ступенях образования, так и в разных типах образовательных учреждений;

– прогностичность – ориентированность образовательной системы на перспективные запросы и потребности как в материальной, так и в духовной сфере общественного развития. Прогностический подход к обоснованию целей и содержания непрерывного образования, согласно Б.С. Гершунскому [1], необходим для внесения корректив в прогностические модели выпускников образовательных учреждений;

– динамичность системы непрерывного образования предполагает вариативность типов образовательных учреждений, содержания образования и форм учебного процесса.

В настоящее время образование взрослых рассматривается российскими учёными как подсистема непрерывного образования. Это целенаправленная деятельность человека, ориентированная на приобретение знаний, развитие способностей личности, компетентное исполнение профессиональных обязанностей. Разработка проблем непрерывного образования в современном научном знании проводится по разным основаниям:

– непрерывное образование рассматривается как фундаментальный принцип построения новой модели, в которую включены различные образовательные учреждения, обеспечивающие возможность каждому человеку рационально сочетать образование и самообразование;

– переосмысливается структура, принципы, средства функционирования непрерывного образования в условиях перестройки средней и высшей школы, системы повышения квалификации и переподготовки кадров, деятельности негосударственных учебных заведений.

В нашей стране по различным проблемам непрерывного образования издаются книги, брошюры, публикуются монографии, статьи, авторами которых являются такие учёные, как И.В. Бестужев-Лада, Л.П. Буева, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, А.В. Даринский, А.П. Владиславлев, В.Г. Онушкин и др. Существует целый ряд подходов к разработке теории непрерывного образования. В работах ведущих исследователей оно определяется как способ и процесс (авторский коллектив под руководством В.Г. Онушкина), как идея (Г.П. Зинченко), как деятельность (А.П. Владиславлев), как принцип преобразования и реформирования всей системы образования в стране (В.Н. Турченко, А.В. Даринский), как система (Б.С. Гершунский, А.В. Даринский). Становление и развитие системы непрерывного образования в России продолжается. Идёт активный поиск на всех ступенях получения базового и профессионального образования. Возрождаются такие типы учебных заведений, как гимназии, колледжи, лицеи. Появилось много альтернативных школ, включая и так называемые авторские школы, религиозные, народно-культурные. Перестраивается система профессионального образования: создаются новые структуры, ведётся подготовка по новым специальностям. Открываются высшие курсы, школы, университеты, вводятся разнообразные формы дополнительного профессионального образования. Совершенствуется



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

система переподготовки и повышения квалификации специалистов. Создаются центры, научно-методические объединения разных уровней для обеспечения (реализации) вариантов непрерывного образования. Изучение системы непрерывного образования позволило нам сделать следующие выводы:

– основные предпосылки создания системы непрерывного образования в России – это достаточно развитое в концептуальном плане теоретическое осмысление проблемы, сложившееся сегодня в образовании законодательное пространство и имеющаяся инновационная практика по организации непрерывного образования на уровне подсистем;

– эта система дискретна, но с точки зрения педагогической целесообразности она едина и целостна.

Образование должно быть непрерывным. Это объективная закономерность. Более того, в поисках приоритетов, которым надо отдать предпочтение в крайне сложной современной социально-экономической ситуации, мы убеждены, что без обновлённого подхода к образованию не создать обновлённого общества. В центре системы непрерывного образования мы ставим личность, развитие и поддержку её стремления и желания учиться непрерывно, учиться всю жизнь. Развитая и эффективно действующая система непрерывного образования должна стать реальным гарантом свободы для каждого человека. Непрерывное образование становится не только проявлением непрерывности личностного развития, но и необходимым его условием, обеспечивающим гражданину возможности самореализации в обществе.

Список использованных источников:

1. Андреев, В. Н. Система непрерывного образования как ключевая составляющая обеспечения инновационного развития региона [Текст] / В. Н. Андреев // Псковский региональный журнал. – 2013. – № 15. – С. 167–172.

2. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения [Текст] / О. В. Зайцева // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 7. – С. 106.

3. Игнатович, Е. В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования [Текст] / Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2. – С. 1–9.

4. Концепция непрерывного образования [Электронный ресурс] // Институт дистанционного образования : официальный сайт. – Томск, 2004-2016. – Режим доступа: www.ido.tsu.ru.

5. Кулешов, И. В. Современная концепция непрерывного образования [Электронный ресурс] / И. В. Кулешов. – М., 2012. – Режим доступа: www.sch1929.edusite.ru.

6. Нюденова, Э. К. Тенденции развития среднего профессионального образования в условиях ВУЗА (на примере Калмыцкого госуниверситета) / Э. К. Нюденова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 28–31.

7. Пережовская, А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития [Текст] / А. Н. Пережовская // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 38-41.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Сикорская Лариса Евгеньевна, д.п.н., профессор
Институт дополнительного профессионального образования
Департамента труда и социальной защиты населения, г. Москва

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ АНАЛИЗА ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

В современной литературе феномен *добровольчества* чаще всего рассматривается как форма социокультурной регуляции поведения индивидов и социальных групп, содержанием которой являются нормы и ценности коллективной солидарности, чувства сопричастности, инициативы, принятия на себя обязательств, исполняемых добровольно. *Добровольчество* располагает разнообразием форм и механизмов вовлечения молодежи в общественно полезную деятельность, учитывающих социальный и личностный ресурс отдельной личности.

В исследованиях показано, что добровольческая общественно полезная деятельность создает условия для идентификации личности с определенной социально ориентированной группой, обеспечивает воспроизводство усвоенных норм и ценностей в конкретных поступках и является основным средством, благодаря которому молодежь участвует в жизнедеятельности общества, может формулировать свою гражданскую позицию, получает навыки и опыт саморазвития и самореализации. В социальном аспекте добровольчество выступает как реализация права молодого человека на общественную деятельность. Характеризуя добровольные организации, А.В. Мудрик подчеркивает, что значение и роль той или иной организации подобного рода в жизни конкретного человека зависит от степени вовлеченности человека в её жизнедеятельность и от меры её референтности для него [2, с.207-208]. Рассматривая добровольные организации как факторы социализации, А.В. Мудрик относит их к двум измерениям: 1) как фактор относительно социально контролируемой социализации, 2) как фактор стихийной социализации [2].

В первом качестве добровольные организации представляют собой социальный или социально-педагогический проект. Они не возникают спонтанно, а являются продуктом специальной организаторской работы. Созданию организации предшествует появление лидера или группы лидеров, выдвигающих некую идею, для реализации которой и создается организация (в зависимости от того, кто становится создателем организации, она приобретает масштаб федеральной, региональной, муниципальной или локальной) [2, с. 208]. Во втором качестве, т.е. как фактор стихийной социализации добровольная организация, согласно А.В. Мудрику, выступает как общность, в которую человек входит по своему желанию и обладает возможностью выйти из нее, что и определяет во многом роль этой организации в социализации своих членов [2, с. 208]. Желание присоединиться к той или иной организации обусловлено свойственными ему потребностями в общении, в самореализации и самоутверждении, стремлением чувствовать себя принятым окружающими и ценным ими. Поэтому человек входит в те организации, которые первоначально привлекательны для него какими-либо внешними признаками, или «за компанию» с приятелями. Если первое впечатление не обманывает, организация становится референтной для конкретного человека, т.е. он предпочитает ее другим группам членства и ориентируется на принятые в ней нормы и ценности. Референтность – необходимое условие длительного нахождения человека в организации, подчеркивает А.В. Мудрик [2, с. 209].

Складывающееся в рамках добровольной организации общество единомышленников научает его членов соответствующему поведению, адекватному их объективным и субъективным особенностям; создает условия для решения социально-психологических возрастных задач (развития самосознания, самоопределения, самореализации, самоутверждения); создает ощущение поддержки; учит избегать конфликты, связанные с принадлежностью к организации, и т.д. [121, с.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

209]. Подчеркивая социализирующую роль добровольных организаций, А.В. Мудрик видит её в первую очередь в том, что эти организации выступают как творцы и носители субкультуры.

«Добровольное вхождение в организацию, - пишет А.В. Мудрик, - позволяет человеку как субъекту социализации искать и находить благоприятные условия для решения возрастных задач, удовлетворения потребностей и реализации интересов, а в целом – приобретать опыт приспособления и обособления в социуме» [2, с. 209]. Опираясь на подход А.В. Мудрика, мы в своих дальнейших характеристиках будем в большей мере подразумевать деятельность не стихийных добровольных организаций, а представляющих социальный или социально-педагогический проект.

Рассматривая детские и юношеские добровольные организации, А.В. Мудрик отмечает, что собственно добровольность здесь присутствует в чистом виде, и она основывается изначально на привлекательности участников и деятельности организации для юноши. Подобные организации становятся для многих своих членов своеобразной экологической нишей, в которой они могут искать компенсацию неудачного взаимодействия в семье, в воспитательных организациях, в дворовых компаниях. Основной социализирующий эффект детских и юношеских добровольных организаций зависит от того, насколько та или иная из них становится для конкретного ребенка, подростка, юноши, девушки референтной группой, компенсирующей различные отношенческие и личностные дефициты, создающей ощущение принятости сверстниками и чувства защищенности, выполняющей роль арены самореализации и самоутверждения [2, с. 210].

Добровольческая деятельность как институт социализации непосредственно сопряжена с такими понятиями как: социальное служение, социальная работа и социальное служение, благотворительность, добровольчество, правозащитная деятельность, миротворческая деятельность, гуманитарная поддержка и ряд других, составляющих понятийный аппарат понимания добровольческой деятельности.

Организаторы отечественного добровольческого движения предпринимают попытки определить понятия «доброволец» и «добровольческая деятельность» с точки зрения собственного опыта работы с молодежью в этой сфере. Например, по мнению Н. Ю. Слабжанина, «доброволец – человек, занимающийся на безвозмездной добровольной основе (без какого-либо принуждения) деятельностью по разрешению социально значимых проблем» [3, с. 5]. Отличительной особенностью добровольца является то, что, выполняя ту или иную работу, физическое лицо осознанно идет на полное отсутствие денежного вознаграждения, или же соглашается на минимальную, «чисто символическую» оплату своего труда, имея при этом реальную возможность получить за выполняемую работу более высокую плату.

Добровольчество можно рассматривать как способ сохранения и укрепления таких человеческих ценностей, как доброта, безвозмездная помощь любому человеку независимо от его положения в обществе, культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола. Добровольчество – это созидательная социальная сила, способствующая построению более гуманного и справедливого общества посредством всеобщего сотрудничества.

Понятие «доброволец» происходит от заимствованного слова «**волонтер**», которое означало человека, поступающего согласно собственной свободной воле. Владимир Даль указывает на русский синоним данного слова – «повольщина», впоследствии замененного на более соответствующее своему содержанию – «доброволец». Изначально наиболее распространенным определением понятия «волонтер» было обозначение людей, поступавших на воинскую службу по собственному желанию, сообразуясь со своей волей и возможностью сделать свободный выбор.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Волонтерство – признанное явление во многих странах мира. Оно происходит от слова «волонтер» По своей сущности под волонтерством, или добровольчеством в мировой практике понимают помощь, оказываемую бескорыстно человеком по отношению к третьим лицам.

Этимологически термины «*волонтер*» и «*доброволец*» имеют близкое значение, хотя более пристальный взгляд позволяет увидеть важный отличительный нюанс русскоязычного термина, касающийся нравственной основы самой деятельности.

Как известно, понятие «волонтер» происходит от французского *volontaire*, которое в свою очередь является производным от латинского *voluntarius* – волевой, самовольный (от *voluntas* – воля). Изначально этим термином обозначалось лицо, добровольно поступившее на военную службу [1]. В широком смысле понятие «волонтер» означает человека, осуществившего сознательный, самостоятельный выбор, занимающийся каким-либо делом по собственному желанию и убеждению. Это чистая *произвольность*.

Русскоязычный эквивалент данного понятия также изначально применялся лишь в отношении добровольцев-военнослужащих, однако в широком смысле имеет несравненно более ёмкое и содержательное значение, чем его франко-итальянский прототип. Нетрудно заметить, что термин «доброволец» происходит не от одного, а от двух слов: «Добро» + «Воля», соединяя их в себе в одно целое. То есть своим происхождением это слово обязано понятию **доброй воли**. В своё время И. Кант говорил об *автономной доброй воле* как некой внутренней инстанции, к которой прислушивается человек в нравственном поиске. Добрая воля, по Канту, существует как внутренний определитель назначения человека, философ сравнивает её с компасом, «который помогает человеку ориентироваться среди бурь и волнений житейского моря, видеть, куда ведут его поступки – к добру или злу» [3, с. 159]. В этой связи, термин «доброволец» отражает качественную сторону деятельности человека, её нравственное значение.

Несложный этимологический анализ показывает, что понятие «волонтер» не отражает характера той деятельности, которую избирает человек, а обозначает лишь сам способ участия в ней субъекта (самостоятельно, произвольно). Между тем, в понятии «доброволец» в широком значении подразумевается определенный смысл деятельности, созидательной по своей сути, направленной на Добро. То есть в данном понятии присутствует не только субъектный аспект деятельности, но и её нравственное измерение.

Таким образом, в русском языке и отечественной ментальности термин «доброволец», кроме аспекта самостоятельности и произвольности, четко характеризует человека относительно нравственной шкалы («добро <---> зло»), отражает направленность его намерений и поступков. То есть добровольцем может называться только тот, кто творит Добро по собственному желанию. В западном аналоге, как видно, такой нравственной определенности не возникает, хотя подразумевается имплицитно.

Как отмечают исследователи, понятие «добровольчество», а в западной традиции «волонтерство» (*Volunteerism*), применяется для обозначения добровольческого труда как деятельности, осуществляемой людьми добровольно на безвозмездной основе и направленной на достижение социально значимых целей, решение проблем сообщества. Во многих странах мира добровольческий труд сегодня – повседневная социальная практика: люди объединяются для того, чтобы сажать деревья, обучать здоровому образу жизни, проводить экологические акции, организовать конференции, форумы, строить, вести профилактику правонарушений, решать общие проблемы [1]. Образ добровольца равно как волонтера в закрепился в культуре прежде всего как героическо-жертвенный образ, человека- энтузиаста, идущего на риск, невзгоды, лишения, а порой и смерть ради будущего, защиты Родины, счастья других.

На основании опыта осуществления добровольческой деятельности Федеральным информационным центром молодежных социальных программ (АНО ФИЦ МСП) и с учетом



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

анализа литературы по данной проблеме можно предложить следующее определение понятия «доброволец»: *«физическое лицо, безвозмездно работающее в организациях на основе договора или соглашения: бескорыстно выполняющее работы, предоставляющее услуги или оказывающее иную поддержку, не имеющее льгот и не получающее от организации ни денежного вознаграждения, ни имущества за свой труд»*. На наш взгляд, такое понимание достаточно адекватно отражает статус добровольца в нашем обществе и проблемы, связанные с организацией и осуществлением добровольческой деятельности.

В целом, первичное категориальное пространство добровольческой деятельности образуется следующим рядом терминов.

Добровольчество – участие граждан в добровольной, бескорыстной, социально значимой деятельности. Эта деятельность может осуществляться государственными и общественными структурами.

Российский доброволец – это человек, участвующий в общественно полезной деятельности безвозмездно и на основе осознанного свободного выбора. Добровольцем может быть человек любой национальности, социального положения, профессии, возраста. Российских добровольцев объединяет активная жизненная позиция, желание оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, стремление приносить пользу людям и своей стране.

Благотворительность – общечеловеческое движение, включающее совокупность гуманитарных действий отдельного человека, организаций, обществ и т.д. В их основе – стремление проявить любовь не только к ближнему, но и к незнакомому человеку, оказать безвозмездную материальную, финансовую помощь нуждающимся и социально незащищенным гражданам. В современном понимании благотворительность означает предоставление помощи лицам и организациям, участие в улучшении жизни больных и бедняков, немощных и отвергнутых жизнью [5].

Гуманитарная поддержка – оказание культурной, образовательной и социально-коммуникативной помощи.

Социальная работа – это профессиональная деятельность оказания помощи индивидам, группам или общинам, возрождение их способности к социальному функционированию и создание благоприятных общественных условий для достижения этих целей.

Социальная активность – готовность к взаимодействию в различных социальных межэтнических ситуациях с целью достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе.

Дивергентность поведения – способность нестандартно решать обычные проблемы, задачи (ориентация на поиск нескольких вариантов решения).

Мобильность поведения – способность к быстрой смене стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств.

Эмпатия – адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире человека.

Устойчивость личности – сформированность социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных этнических и социальных общностей.

Добровольческая деятельность рассматривается прежде всего как форма *социального служения*, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев).

Определение понятия «социальное служение» отсутствует практически во всех современных российских справочниках по проблемам социальной сферы. В настоящее время в Российской Федерации в социальном служении как в специфической деятельности определяются



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

в основном религиозные организации. Например, существует Синодальный отдел Русской православной церкви по церковной благотворительности и социальному служению, созданный в 1991 г. Практика социального служения как особый вид деятельности утверждена в христианской церкви еще в Деянии Святых Апостолов.

Энциклопедия «Британика» связывает социальное служение с социальной работой и социальным обеспечением. В то же время социальное служение – специфическая сфера профессиональной деятельности. В отличие от социальной работы, развивающейся с XIX в. и являющейся сферой ответственности государства, социальное служение существует в современном виде с XX в. и считается сферой ответственности общества. Добровольческую деятельность в соответствии с существующими в международной практике подходами можно определить следующим образом: это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан – добровольцев.

Таким образом, добровольческая деятельность обладает значительными возможностями в деле успешной социализации студенческой молодежи, которые вытекают из самого характера и содержания этой деятельности, отвечающих решению насущных психолого-педагогических и социокультурных задач развития личности в период молодости.

Добровольческая деятельность студенческой молодежи соответствует модели побудительной социализации. И только тогда данная деятельность будет средством продуктивной социализации студенческой молодежи, обеспечивающей решение социально-педагогических задач развития личности в период молодости, способствуя развитию самосознания и самореализации молодого человека. А педагогический потенциал добровольческой деятельности позволяет активизировать внутренние механизмы формирования человека как гармонично развитой и социально ответственной личности за счет апеллирования к нравственным началам самосознания.

Список использованных источников:

1. Кудринская, Л.А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции [Текст] : диссертация ... доктора социологических наук / Л.А. Кудринская. – М., 2006. – 302 с.
2. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
3. Слабжанин, Н.Ю. Как эффективно работать с добровольцами [Текст] / Н.Ю. Слабжанин. – 2-е изд. – Новороссийск : Сибирский центр поддержки социальных инициатив, 2002.
4. Сикорская, Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи [Текст] : автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Л.Е. Сикорская. – Елец, 2011. – 39 с.
5. Методические рекомендации по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mih2.edusite.ru/DswMedia/metodicheskierekomendaciioporazvitiyuvolont-rstva.doc>.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Самылова Ольга Анатольевна, к.психол.н., доцент,
декан факультета Коррекционной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ценностные ориентации, сформированные в юношеском возрасте, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью, детерминируют ее поведение все это послужило причиной углубленного изучения различий в ценностных ориентациях юношей и девушек. Проблему ценностных ориентаций в своих работах рассматривали (И.С. Артюхова, Е.К. Киприянова, Н.А. Кирилова, И.С. Кон, Б.С. Круглов, В.М. Кузнецов, А.В. Мудрик, А.С. Шаров, В.А. Ядов).

Данная проблема становится особенно актуальной в современных условиях развития нашего общества, так как молодое поколение является ценностным фундаментом будущего общества. Изучение ценностных ориентаций личности чрезвычайно важно в связи с проблемой выявления особенностей личностного развития юношей и девушек. В настоящее время, в условиях ярко выраженных изменений в полоролевой стратификации общества, фактор пола стал важнейшим составляющим многих серьезных социальных, педагогических и психологических исследований.

Полоролевой подход основан на идее о том, что важны не биологические или физические различия между юношами и девушками, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. Ценностные ориентации, как сложный социально-психологический феномен, характеризуется направленностью активности личности, которая определяет общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению и поступкам человека. Поэтому очень важно знать особенности проявления данного феномена у юношей и девушек, чтобы сам процесс воспитания молодых людей был более эффективным.

Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. [1, с. 23].

Е. С. Волков понимал ценностные ориентации, как сознательную регуляцию социального поведения личности. Он утверждал, что ценностные ориентации являются мотивацией, помогают человеку определить выбор деятельности [3].

В теории деятельности А. Н. Леонтьева отмечается, что смысложизненные ориентации, как цели, формируются на основе высших мотивов. Они порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение поставленных целей [5].

Изучив концепцию А. Н. Леонтьева, В. Ф. Сержантов говорит о том, что всякая ценность обладает такими свойствами, как значение и личностный смысл. Значением ценности является совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, делающих их ценными в обществе. А личностный смысл ценностей человек определяет для себя сам [4].

Определения ценностных ориентаций в психологии неоднозначны. Это привело к необходимости решить данный вопрос. М. Рокич и Ш. Шварц разработали теорию универсального содержания и структуры ценностей. В ней ценности понимаются как представления людей о целях, которые становятся руководящими принципами их жизни [2].



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

М. Рокич рассматривает ценности как разновидность убеждения, как «...устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее личной или социальной точек зрения, чем противоположный способ поведения, либо конечная цель существования» [6, с.83].

М. Рокич считал ценности важнейшим процессом, который определяет целостность понятия «я» и направляет поведение личности.

По теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Он заключил, что ценности – это не свойства, присущие объекту, а именно критерии, по которым человек действует, оценивает свои действия, и выстраивает свое отношение к миру.

Для С. Л. Рубинштейна ценность представляет собой значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая им ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – ориентира поведения. Ценностные ориентации находятся в определенной направленности сознания и поведения, проявляются в общественно значимых делах и поступках [5, с. 148].

В отечественной психологии подходы к пониманию ценностей рассматриваются в соответствии с различными аспектами изучения свойств личности.

Следовательно, каждый молодой человек формирует свою систему ценностей, в которой ценности образуют определенную иерархию и взаимосвязь. Эти системы индивидуальны у каждого человека лишь потому, что индивидуальное сознание отражает сознание общественное.

В юношеском возрасте продолжает формироваться мировоззрение и целостная картина мира, происходит раскрытие внутреннего потенциала личности. Мировоззрение связано с решением смысла жизненных проблем. Молодые люди осознают свою уникальность, неповторимость и непохожесть на других, связанные с отделением личности, в жизни которой ценностные ориентации выступают как ее психологические новообразования.

В связи с этим, процессы, формирующие ценности юношей и девушек, имеют особое значение, ведь именно эти люди представляют собой ближайшее будущее общественной жизни нашего государства. Более важное значение ценностные ориентации имеют в отношении потенциального интеллектуального и культурного общества, которыми является молодые люди.

В юношеском возрасте закладываются основы жизненных принципов личности. Поэтому изучение ценностных ориентаций становится особенно актуальным в связи с вопросом нравственного воспитания молодежи в современном обществе. Эта проблема имеет огромное значение в данных условиях социально-экономического и духовно-культурного изменения общества, вызванного ситуацией переходного периода, в котором происходит кардинальная переоценка политических и экономических ценностей.

Большинство авторов выделяют две важнейшие характеристики ценности – её значимость (Л. М. Архангельский, Н. Ф. Наумова, В. П. Тугаринов, И. Т. Фролов, Я. Щепанский) и характер – вторичный, производный от человеческого бытия (А. Г. Здравомыслов, С. Л. Рубинштейн, В. А. Ядов).

Изучением ценностных ориентаций юношей и девушек в разные периоды развития отечественной науки занимались многие авторы: А. Н. Леонтьев, И. С. Кон, А. С. Шаров и другие. Они видели необходимость в разработке диагностики и анализа социально-регуляторной функции.

Множество факторов, такие как криминал и экономическая нестабильность в нашей стране, «сексуальная революция», религиозные секты, наркомания и многое другое



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

производят массу проблем, требующих от молодого поколения высокой и ранней зрелости, проявляющейся, например, в сформированности духовно-нравственных ценностей. Трудности, стоящие перед юношей, требуют быстрого и правильного решения, а ценности в свою очередь, как некая «психологическая система», способны оказать молодым людям помощь в этом отношении [4].

Ценности в этом смысле служат некоторым ориентиром в сфере добра и зла, помогают сделать правильный, осознанный выбор. Опираясь на свою систему ценностей, каждый человек выстраивает свое видение и отношение к аспектам жизни и миру в целом.

Исследователи отмечают, что юношеский возраст сенситивен и благоприятен для формирования ценностных ориентаций как устойчивых свойств личности. Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление само рефлексии, то есть стремления к самопознанию, к оценке возможностей и способностей личности, выбору своего пути в жизни [6].

В. Франкл отмечает, что вопросы о смысле жизни наиболее часты именно в юности. Уметь определять цели, находить свое место – это важный показатель личностной зрелости юноши. Вопрос поиска смысла своего существования, постановки жизненных целей важен для сохранения психического и психологического здоровья человека в любом возрасте. В юности он становится значимым и определяющим.

Также С. Л. Рубинштейн говорил о том, что в юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых проявляется сущность человека [3].

Стоит особое внимание уделить понятиям «ценности» и «ценностные ориентации», понять их сущность и специфику. По мнению Г. М. Андреевой, ценности представляют собой одновременно мотивационные и когнитивные образования. Они направляют, организуют, ориентируют поведение человека на определенные цели и в то же время детерминируют когнитивную работу с информацией.

Ценности выступают для индивида как некоторые критерии оценки действительности, и в то же время ценностные ориентации являются категориями, при помощи которых человек обозначает те или иные явления действительности.

В психолого-педагогической литературе отмечено, что с возрастом изменяются ценностные ориентации юношей и девушек, так у юношей в 20-23 года на первом месте стоят творчество и работа, то для девушек 20-23 лет характерна ценностная ориентация на любовь и создание семьи.

Некоторые изменения в системе ценностных ориентаций молодых людей оказываются связанными с материальным положением. При повышении уровня дохода повышается ранг таких ценностей, как жизненная мудрость, ощущение успеха и любовь. Однако, снижается у таких, как материальная обеспеченность, терпимость, аккуратность, готовность помочь, чуткость.

Анализ возрастных изменений ценностных ориентаций показывает, что с возрастом на смену романтическим ценностям приходят более практичные. Человек начинает реальнее смотреть на жизнь, жить настоящими событиями и достижениями. Уверенность в собственных силах и компетентности, а также признание ограничений и установление адекватного уровня притязаний на основе жизненного опыта обеспечивают ощущение целостности и удовлетворенности жизнью. Человек перестает верить в чудо и его действия во всех сферах деятельности, будь то семейная жизнь или работа, замотивированы разумной установкой: успех напрямую связан с тем, сколько потрачено для его достижения.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Изучив ценностные ориентации по методике М. Рокича: «Ценностные ориентации» нами были выявлены наиболее значимые терминальные ценности. Так, многие юноши и девушки выбрали ценность «активная деятельная жизнь», которая предполагает полноту и эмоциональную насыщенность жизни. Она является важной для них, так как именно в этом возрасте они наиболее нуждаются в проявлении своих способностей, становлении себя, как личности, получении новых эмоций и переживаниях новых событий.

Следующей значимой ценностью является «жизненная мудрость». Она подразумевает зрелость суждений и здравый смысл, достигаемый жизненным опытом. Важной также стала ценность «здоровье». Естественно, эта ценность будет являться значимой для каждого человека, ведь именно тогда, когда мы ощущаем себя здоровой и полноценно развивающейся личностью, мы счастливы и имеем возможность достигать личных успехов.

Конечно, юношеский возраст не проходит без влюбленности и первых ярких чувств. Ценность «любовь» выбрали многие юноши и девушки. Она предполагает духовную и физическую близость с любимыми и близкими людьми. Далее часто выбираемой ценностью стала «счастливая семейная жизнь». Многие девушки и юноши уже создают свою семью и заключают браки, а некоторые еще только об этом думают, поэтому ценность семьи явилась значимой и приоритетной.

Также юноши и девушки выбрали ценность «уверенность в себе», которая предполагает внутреннюю гармонию и свободу от внутренних противоречий, сомнений. Она необходима им для реализации своих возможностей и талантов, с помощью которых они смогут достигать поставленных целей.

Также нами были выявлены наиболее значимые инструментальные ценности. Многие молодые люди выбрали ценность «аккуратность», то есть чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах. Также для юношей и девушек стала значимой ценность «воспитанность», которая подразумевает хорошие манеры. Она необходима для установления контактов и новых знакомств. Несомненно, приятно общаться с человеком, который относится к собеседнику уважительно, тактично, со знанием правил этики и нравственности. Как известно, в ранее проводимых исследованиях было выявлено, что для девушек эта ценность имеет большее значение, чем для юношей.

Испытуемые отдавали свое предпочтение таким ценностям, как: «жизнерадостность», «исполнительность», «независимость», то есть способность действовать самостоятельно и решительно, «твердая воля», предполагающая умение настоять на своем, не отступать перед трудностями.

Для респондентов стали значимыми ценности «образованность», которая обозначает широту знаний и высокую общую культуру, и «ответственность», то есть чувство долга, умение держать свое слово. Для юношей и девушек эти ценности были актуальными, так как испытуемые получают высшее образование и им необходимо проявить эти способности в жизни.

Юноши и девушки также обратили внимание на ценность «эффективность в делах». В жизни необходимы такие качества, как трудолюбие и продуктивность в работе, ведь без них теряется смысл выполняемой деятельности. Для молодых людей является важной ценностью «честность», выражающаяся в правдивости и искренности, которая ценится обществом во все времена.

Так, анализ групповой иерархии ценностных ориентаций юношей и девушек позволил выявить следующее:

Первое место в списке значимых терминальных ценностей для юношей (54%) и девушек (51%) испытуемых занимает «здоровье» (физическое и психическое).



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Второе место занимает ценность «счастливая семейная жизнь», которая стала значимой для 14% – юношей и 22% – девушек.

Третье место разделили ценности: «жизненная мудрость» (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом) и «любовь» (духовная и физическая близость с любимым человеком). Они стали значимыми для 8% – юношей и 17% – девушек.

На четвертом месте располагаются такие ценности, как: «активная деятельная жизнь» (полнота и эмоциональная насыщенность жизни); «уверенность в себе» (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений). Эти ценности предпочли 6% – юношей и 3% – девушек.

Из иерархии инструментальных ценностей отдали предпочтение такой ценности, как «воспитанность» (хорошие манеры) – значима для 28% – девушек и 25% – юношей.

Так, результаты исследования показали, что потребность в здоровье занимает ведущее место в иерархии жизненных ценностей студентов.

Ценность «счастливая семейная жизнь» занимает второе место. Потребность в счастливой семейной жизни у большего количества испытуемых объясняется тем, что основную часть студентов составляют девушки – хранительницы семейного очага, так как у некоторых из них уже есть свои семьи и дети, а многие только собираются создать свою семью и, соответственно, это для них является наиболее важным в жизни.

Третье место разделили такие ценности, как: «жизненная мудрость» (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом) и «любовь» (духовная и физическая близость с любимым человеком).

Таким образом, не случайно такие ценности как «честность», «правдивость», «искренность», «терпимость» (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения), а также «аккуратность», «воспитанность» (хорошие манеры) и «образованность» находятся на одном из главных мест по значимости, ведь они играют важную роль в становлении будущих специалистов. Актуализация этих потребностей составляет основную базу профессии, которые получали наши респонденты.

Следовательно, именно в юношеском возрасте происходит интенсивное формирование ценностных ориентаций, как одно из важнейших проявлений человеческого сознания. Поэтому очень важно уделять этому возрастному периоду особое внимание, воспитывать и развивать культурную, высоконравственную, самосовершенствующуюся личность.

Список использованных источников:

1. Алексеев, В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В.Г. Алексеев. – М., 1979. – С. 23-24.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л.И. Божович ; ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 352 с.
3. Волков, Е. С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности / Е. С. Волков. – М., 1981. – 29 с.
4. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – С. 223-232.
6. Тихомандрицкая, О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы / О. А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 80–90.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Едиханова Юлия Мансуровна, к.психол.н., доцент,
заведующий кафедрой психологии развития и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ОБЩЕГО И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Поскольку в настоящее время в систему образования на всех его уровнях и этапах активно внедряется компетентностный подход необходимо рассмотреть, прежде всего, источники появления инноваций. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить три источника нового в образовании: практический опыт педагогов; психолого-педагогическая теория; административные и управленческие решения органов власти.

Системы и подсистемы общего, средне специального и высшего образования развиваются в соответствии с изменениями общества и самого человека, в результате процессов саморазвития образовательной системы. Прямыми источниками выступают инновационный педагогический опыт и соответствующая ему психолого-педагогическая теория. Неизбежные эволюционные изменения при этом являются нормальным развитием образовательной системы: непрерывные изменения в том или ином ее звене носят количественный характер и не затрагивают ее основания. Постепенно изменяясь, система сохраняет свою целостность.

Вербицкий А.А. отмечает, что практический опыт накапливается каждым педагогом и, так или иначе, распространяется. Это медленный процесс, растягивающийся на годы и десятилетия, но он стремительно опережает разработку психолого-педагогической теории, объясняющей его и делающей его научным фактом.

Инновационный опыт неизбежно оказывается в оппозиции традиционной теории, поскольку через ее призму восприятия он выглядит как противоречащий установленным научным закономерностям, принципам и требованиям.

Если в периоды «нормального», эволюционного развития образовательной системы ведущую роль играет передовой педагогический опыт, то в определенные моменты истории на фоне усиления своей значимости он должен уступить пальму первенства и приобрести психолого-педагогическую теорию, которая поможет не только научно обосновать, но и программировать новые направления развития образовательной практики, повышения ее качества (А.А. Вербицкий).

Еще К.Д. Ушинский писал: “Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт”. В этой же связи В. Краевский отмечает, что передовой опыт должен быть осмыслен педагогом-исследователем или учителем в понятиях и терминах психолого-педагогической науки, в системе психолого-педагогических знаний раньше, чем этот опыт можно будет воспроизвести или передать другим. Инновационный опыт как бы заинтересован в теории, а теория – в опыте. Как писал А. Эйнштейн, теория нужна для того, чтобы отбирать и оценивать факты.

Инновационный опыт и развитая психолого-педагогическая теория в его основании являются естественными истоками, которые обеспечивают эволюционное развитие всей образовательной системы, обуславливают становление новой образовательной парадигмы, призванной удовлетворять потребности личности, общества и государства.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Еще одним источником инициирования инновационных процессов в системе образования является государство. В различные этапы исторического развития страны, развития производства и общества, революций, кризисов, реформ, смены социально-экономического уклада жизни общества на первый план зачастую выходит административный ресурс органов власти и управления. Благодаря финансовым вложениям и властным полномочиям, государство поддерживает научно-исследовательские коллективы, а также образовательные учреждения, в которых работают эти коллективы. При данной поддержке разрабатываются и реализуются разнообразные проекты в системе образования. Многого изменилось в российском образовании в результате принятия новых законов, и других нормативно-правовых актов, организационно-управленческих, экономических и политических нововведений, коренным образом изменившие основы функционирования системы образования в России.

К таким нововведениям относятся: переход на многоуровневую систему подготовки кадров (бакалавр, магистр, специалист); внедрение федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования; лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений; федерального, регионального и школьного (вузовского) компонентов содержания обучения; введение в российское образовательное пространство ЕГЭ; подключение России в последнее время к общеевропейскому Болонскому процессу и др.

В настоящее время, в процессе освоения новинок и попытки не только уже внедрения, но и реализации этих инноваций, постепенно появляются некоторые вопросы, ответы на которые мы сможем получить, только пройдя весь путь изменений целиком. До сих пор дискутируются вопросы научной обоснованности вводимых проектов, вопрос готовности образовательной практики и общества в целом к этим переходам; как они повлияют на качество образования и приведут ли они к повышению его на всех уровнях, остаются открытыми. Будут ли реализованы гуманистические цели образования, подразумевающие в итоге личность выпускника самоактуализировавшуюся, творчески развитую, способную адаптироваться и вести себя интеллектуально в условиях динамично изменяющегося мира?

Однако, несмотря на приложенные усилия, остаются ряд проблем, с которыми мы сталкиваемся при внедрении ФГОС на всех уровнях образования или при приеме абитуриентов в ВУЗы и т.д. В виду ригидности образовательной системы и ее субъектов в общем и профессиональном образовании преобладающим является традиционный, репродуктивный тип обучения, который сложился еще в XVII веке и получил научное обоснование в трудах Я.А. Коменского и многих других педагогов, психологов, методистов. В итоге, как заметил А.А. Вербицкий, образовательная система осталась неизменной, несмотря на изменившуюся социально-экономическую ситуацию в стране и в мире, новую нормативно-правовую и экономическую базу деятельности образовательных учреждений, официально провозглашенные принципиально новые цели.

Переход системы обучения и воспитания в новое качество, означающее смену образовательной парадигмы, происходит под влиянием целого ряда факторов, основными среди которых являются следующие.

1. Существующая система образования перестала отвечать вызовам времени, в обществе сложилась потребность в новом типе обучения и воспитания и готовность принять его.
2. В педагогической практике накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, служащий своего рода строительным материалом для образования нового типа.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

3. В основе этого нового типа лежит мощная педагогическая (психолого-педагогическая) теория, которая обобщает многообразный эмпирический опыт, делает его научным фактом и становится теоретической основой практических разработок в обновляемой сфере образования.

4. Эта теория обладает свойством технологичности, иначе она не сможет служить основой проектирования и организации принципиально нового учебно-воспитательного процесса и не будет иметь серьезного прикладного значения.

5. Новая модель образования преемственно опирается на предшествующие модели, «снимая» их в себе и органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами, а не «отменяет» их и не лежит в стороне.

6. Инновация предполагает «переналадку» всех звеньев педагогической системы: ценностей, целей, содержания, форм, методов и средств обучения и контроля, способов деятельности обучающихся и обучающихся, образовательной среды.

7. Новый тип образования решает все прежние задачи обучения и воспитания, причем на более высоком уровне, плюс множество новых задач.

8. Создан учебник, отражающий сущность нового типа образования и логику развертывания его содержания.

9. Определены границы применимости нового типа образования, поскольку он не может быть единственным на все времена.

10. Теория, научно-методические основы и методика нового типа обучения и воспитания понятны массовому педагогу, и при некотором обучении он достаточно легко их осваивает.

11. Со стороны государства оказывается системная поддержка процессов перехода страны к новой образовательной парадигме: правовая, финансовая, материально-техническая, организационная, кадровая, научно-методическая.

Итак, инновационный опыт и развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория являются теми двумя органичными источниками, которые питают эволюционное развитие всей системы обучения и воспитания, подготавливают и обеспечивают становление новой образовательной парадигмы, идущей на смену прежней, перестояющей удовлетворять потребности личности, общества, производства и государства.

Однако в определенные периоды истории страны и мира – развития общества, революций, кризисов, реформ, смены социально-экономического уклада жизни общества, как это произошло в России, - на первый план часто выходит административный ресурс: решения органов государственной власти и управления. Что они несут в себе позитивного по отношению к такой огромной сфере социальной практики, как образование, и какие могут быть отрицательные последствия того или иного решения государства?

Позитивное в нем то, что, обладая властными полномочиями, финансовыми и материально-техническими возможностями, хотя и не всегда достаточными, государство может организовать центры опытно-экспериментальных исследований, поддержать работу исследовательских коллективов в школах, колледжах и вузах по реализации перспективных направлений реформы, если они опираются на признанную педагогическим сообществом концептуальную основу, организовать системную поддержку и реализацию перспективных направлений инновационного развития системы образования.

Однако решения государственных органов в сфере реформирования образования могут приводить и к отрицательным результатам, если они не опираются на научную основу.

Основным направлением модернизации российского образования провозглашен компетентностный подход, заданный Федеральными государственными образовательными



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

стандартами (ФГОС) второго поколения в общеобразовательной школе и третьего – в профессиональном образовании. Понятие «компетенция» трактуется в них как система знаний, умений, навыков и личностных качеств человека, обеспечивающая его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности. Соответственно, компетентность – это реализованная на практике компетенция.

Однако нужно иметь в виду, что «компетенция» многоаспектна и сложна по своей структуре. Это некоторое системное качество личности человека, характеризующееся надпредметностью, межпредметностью, интегративностью, практикоориентированностью, мотивированностью к использованию и т.п. Поэтому формирование компетенции невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, настроенного на передачу обучающимся научной информации, распределенной по множеству ничем не связанных между собой учебных дисциплин.

Компетентностный подход рассматривается государством как один из главных путей повышения качества образования на всех его уровнях, как ключевая методология его модернизации. Системная реализация компетентностного подхода в масштабах всей страны, пишет И.А. Зимняя, будет означать смену результативно-целевой основы образования, а вместе с ней – традиционной ЗУНовской образовательной парадигмы на компетентностную. Речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания.

Смена образовательной парадигмы и, соответственно, переосмысление и разработка новых ценностей, целей, содержания форм, методов и средств обучения, деятельности обучающихся и обучающихся – исторически длительный и противоречивый процесс, занимающий десятки лет, если не столетия. Интенсивный переход к новой образовательной парадигме за исторически короткое время, получающий название перестройки, реформы, модернизации, требует от государства и общества огромных затрат – интеллектуальных, психологических, материальных. Обновление образования как важнейшей сферы социальной практики общества, ответственной за наследование и расширенное воспроизводство культуры, за «выращивание» самого ценного ресурса процветания страны – компетентного специалиста и гражданина – требует больших инвестиций.

Теоретико-методологический анализ показывает, что та или иная инновационная модель обучения (именно об этом идет речь при реализации компетентностного подхода) завоевывает «права гражданства» и широкое распространение в образовательной практике при выполнении целого ряда следующих условий.

1. Качество образования, обеспечиваемое существующей образовательной системой, перестало удовлетворять ожидания общества, производства, государства и каждого его гражданина; нарастает осознание всеми этими социальными субъектами необходимости новой модели обучения (более широко – типа или вида обучения) и готовности принять ее. В обществе созрела своего рода «революционная ситуация», когда «верхи не могут, а низы не хотят». Верхи в данном случае – это система образования, а низы – потребители ее услуг. Представляется, что такая потребность объективирована, главным образом, в сознании теоретиков образования, а в российском обществе она еще не определилась как актуальная, разве что имеет место среди какой-то группы работодателей.

2. В образовательной практике накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, на который опирается и который обобщает психолого-педагогическая теория. Как отмечают некоторые авторы (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур и др.), российское, а раньше советское, образование достаточно преуспело в формировании у школьников и студентов системы знаний, умений, навыков (ЗУНов); имеются исследования и разработки по проблемам формирования у будущих специалистов профессиональных компетентностей. Однако, что



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

касается ЗУНов, то они «не равны» компетенциям/компетентностям и не являются «ключевыми», а исследования в сфере компетентностей носят, главным образом, локальный, исследовательский характер. Значительный опыт формирования коммуникативных иноязычных компетенций накоплен в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

3. В основе предлагаемой инновационной модели обучения лежит развитая и достаточно мощная психолого-педагогическая теория. Как будто компетентностный подход может органично вписаться в традиционную образовательную парадигму, опирающуюся на ассоциативно-рефлекторную теорию развития психики, программированное обучение, основанное на бихевиоральной психологической теории, либо компьютерное обучение, соединяющее в себе бихевиоральный подход и представления когнитивной психологии о человеке как системе по переработке информации. И.А. Зимняя, пожалуй, единственная из авторов косвенно затрагивает этот вопрос в рамках проблемы места компетентностного подхода среди других подходов к анализу и организации образовательного процесса.

И.А. Зимняя считает, что имеющиеся в науке разные подходы не исключают друг друга, они могут быть иерархически организованы, дополнять и совершенствовать другие. К конкретно-научному уровню, кусту психолого-педагогических наук, можно отнести культурно-исторический, культурологический, личностный, деятельностный, а по отношению к образованию – аксиологический, контекстный, герменевтический, личностно-деятельностный. Среди них может быть и компетентностный подход как определяющий результативно-целевую направленность образования. И.А. Зимняя ставит также вопрос, можно ли заменить один подход, например, традиционный, ЗУНовский на компетентностный? Последний является системным, междисциплинарным, в нем есть и личностные и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУН. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям.

Вывод из этих положений в контексте данного условия реализации новой модели обучения: реализация того или иного подхода (в нашем случае системного, междисциплинарного компетентностного) предполагает опору на ту или иную психолого-педагогическую теорию, исходя из которой научно-методически обосновываются, разрабатываются и практически реализовываются конкретные педагогические технологии.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд перспективных теорий, концепций и методических систем, наиболее известными среди которых являются теории и технологии проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов и др.), поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин и его научно-педагогическая школа), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их последователи), развивающая дидактическая система Л.В. Занкова, гуманистическая система Ш.А. Амонашвили, теория личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.).

Можно ли положить их в основу реализации компетентностного подхода в образовании? Наверно не только можно, но и нужно, проведя теоретический анализ их возможностей и перспектив в контексте этого подхода. При этом нужно иметь в виду несколько обстоятельств: а) все они разработаны применительно к школьному образованию и большинство из них (кроме проблемного обучения и теории поэтапного формирования),



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

скорее всего, непригодны для использования в профессиональном образовании; б) в школьном образовании эти теории и технологии имеют весьма ограниченную представленность; в) по своей методологии они как раз не практико-ориентированные, а исходят из противоположной идеи – овладения «основами наук», развития теоретического мышления, а не формирования компетенций/компетентностей для повседневной жизни и профессиональной деятельности человека; г) в них ставятся в основном задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками, и лишь неким фоном просматриваются задачи развития социальных умений и навыков, социальной компетентности обучающихся. Последнее и не удивительно, поскольку традиционно отечественная педагогическая наука разделена на две ветви – теорию обучения и теорию воспитания, которые в концептуальном плане и на практике никогда и не сходились: учитель учит, воспитатель воспитывает. А ведь то, что именуется на Западе ключевыми компетенциями, во многом составляет то, что в отечественной, а особенно советской, традиции всегда называлось воспитанностью, моралью, нравственностью, способностью жить в обществе, разделять и умножать его ценности.

Необходимо еще раз обратиться к богатому источнику знания и мудрости в отношении компетентностного подхода – работе И.А. Зимней. Она пишет: «Здесь необходимо зафиксировать важную для нас позицию относительно понятия «социальная и ключевая компетентность»:

все компетентности социальные (в широком смысле этого слова), ибо они вырабатываются, формируются в социуме, они социальные по своему содержанию, они и появляются и функционируют в этом социуме;

ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;

профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека, т.е. в профессиональной и учебной;

социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

Соответственно, мы рассматриваем социальные компетентности, трактуемые в узком смысле слова, такие как социальное взаимодействие, гражданственность и др.»

Из этого можно сделать важный вывод: психолого-педагогическая теория, которую можно и нужно положить в основу реализации компетентностного подхода, формирования и развития социальных по своей сути компетентностей у школьников, студентов и взрослых, должна «схватывать» не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны деятельности обучающихся, реализовывать цели как обучения, так и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности. А значит, и цели развития.

Огромным потенциалом в этом отношении обладает деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной (советской) психологии в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и многих других педагогов и психологов. Но для того, чтобы эта теория стала основой реализации компетентностного подхода в школе и вузе, она нуждается в определенной концептуальной «доводке». В частности, в переосмыслении единицы деятельности – замены «предметного действия» на «поступок», несущий в себе свойства как предметности, так и социальности.

4. Психолого-педагогическая теория, лежащая в основе новой модели (типа, вида) обучения, обладает свойством технологичности, в противном случае не будет иметь серьезного прикладного значения. Это весьма «тонкое» условие. Из множества



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

предложенных в истории науки теорий реальной основой массовой образовательной практики, стали лишь весьма немногие: ассоциативно-рефлекторная (естественнонаучная основа традиционного, объяснительно- иллюстративного типа обучения), бихевиоральная (основа программированного обучения), когнитивная (вместе с бихевиоральной составляет основу компьютерного обучения). Свойством технологичности может обладать и деятельностная теория усвоения социального опыта А.Н. Леонтьева, но не совсем обладает ею. Не очень технологична она и в варианте теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. А вот теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, также основанная на деятельностной теории, проникает в практику во многом в силу именно своей технологичности.

5. Новая модель обучения преемственно опирается на предшествующие модели, делает частным случаем, органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами, а не «отменяет» их или лежит совсем в стороне.

Нарушение принципа преемственности, тем более разрушение всего «до основания» могут привести к прерыванию непрерывности развития культуры, механизм наследования и расширенного воспроизводства которой является образование. Поэтому при принятии любых решений и шагов по практическому воплощению, в данном случае компетентностного подхода, необходима реализация принципа преемственности нового и старого, традиций и инноваций.

6. Инновация, новая образовательная модель, затрагивает все структурные звенья педагогической системы, предполагая их определенную «переналадку»: цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, деятельность обучающихся и обучающихся, образовательную среду. Изменение хотя бы в одном структурном звене неизбежно приводит к системному эффекту – изменению в каком-то отношении (лучшем или худшем) функционирования всей системы и качества ее работы. Реформирование (модернизация) российского образования, как уже отмечалось выше, шла в основном по «внешнему контуру»: принимались нормативно-правовые, экономические, организационные решения. И даже введение государственных образовательных стандартов, федерального, регионального и местного компонентов содержания обучения практически мало что изменили в собственно педагогической системе, в механизме ее функционирования.

Все эти нововведения организационно прямо затрагивают лишь одно звено педагогической системы – контрольное. Поэтому И.А. Зимняя совершенно справедливо называет ключевые компетентности «результативно-целевой основой компетентностного подхода в образовании».

7. Содержание обучения и воспитания и используемые педагогические технологии (формы, методы и средства, образовательная среда) адекватны целям и ожидаемым результатам, выраженным в выбранном перечне ключевых и иных компетенций. Даже поверхностное знакомство с предлагаемыми перечнями разного рода компетенций/компетентностей показывает, что они не сводятся к конкретным ЗУНам, по-предметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана школы или вуза, и тем отличаются от них, что характеризуются: социальностью, культуросообразностью, системностью, ситуативностью, межпредметностью, надпредметностью, практикоориентированностью, мотивированностью использования.

В число предложенных разными авторами и коллективами многочисленных компетентностей, которым присущи перечисленные характеристики, входят, наряду с собственно профессиональными, умения и способности: учиться, самостоятельно добывать информацию, адаптироваться к новым ситуациям, ставить проблемы и принимать решения,



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

работать в команде, отвечать за качество своей работы, анализировать ситуацию на рынке труда, иметь волю к успеху, быть компетентным в сфере гражданско-общественной деятельности, в бытовой и культурно-досуговой деятельности, терпимым к межкультурным различиям и многие другие.

Можно ли все эти компетенции/компетентности сформировать у школьников в рамках традиционно организованного школьного урока по «передаче» и закреплению по-предметной информации, или у студентов в рамках лекционно-семинарских занятий, занимающих львиную долю учебного времени?

8. Новый тип обучения (вид, модель, подход) решает все те образовательные задачи, причем на более высоком уровне, что и предшествующий, плюс некое множество новых задач;

9. Определены, понятны границы применимости модели обучения, поскольку ни одна из них не может быть абсолютно универсальной.

10. Новый тип, вид, модель обучения имеет свой учебник, отражающий содержание обучения и логику его развертывания в образовательном процессе.

11. Теоретические и научно-методические основы новой модели обучения понятны массовому педагогу, и он может без больших затрат времени и сил освоить соответствующие педагогические технологии.

Выполнение всех или хотя бы основных из перечисленных условий – сложнейшая проблема. Именно поэтому немногие теории обучения, концепции, подходы, модели и вытекающие из них педагогические технологии (методики обучения) смогли «пробиться» в широкую образовательную практику.

Из всего сказанного выше можно сделать следующие выводы:

- внедрение компетентностного подхода в образование означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания;
- общество и само образование не готовы к такому кардинальному сдвигу «здесь и теперь»;
- переход к компетентностному образованию предполагает длительный процесс осмысления, исследований, разработок и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений;
- в реализации этого процесса нужна опора на развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий.

Бабунова Елена Семеновна, к.психол.н., профессор
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск

**ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА
«ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

Процесс обучения и воспитания в вузе направлен на обогащение индивидуальных ресурсов личностного развития студентов в процессе изучения различных учебных дисциплин. Курс «Поликультурное образование» изучает различные концептуально-теоретические и прикладные аспекты развития подрастающего поколения в поликультурной



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

полиэтнической среде. В центре внимания студентов ставятся проблемы организации поликультурного образования, создания разнообразных психолого-педагогических условий, способствующих своевременному становлению и складыванию этнокультурной идентичности личности.

Исходя из современных требований к построению образовательного процесса в вузе, проектируется задействование следующей модели сотрудничества со студентами – переход от знаниево-просветительской парадигмы образования к культурно-исторической (личностной), а от неё к субъектно-компетентностной. Это предполагает использование активных и интерактивных методов обучения и воспитания в вузе. Данные методы направлены на активизацию и актуализацию потенциала самоорганизации обучения, проникновения данного вида обучения в систему взаимодействия преподавателя и студента. В работе А.А.Вербицкого подчеркивается, что активное обучение в высшей школе эффективнее рассматривать с позиции контекстного подхода [3]. Данный подход допускает многообразие рассмотрения этой проблемы с различных сторон зависимости от ценности и смыслов социально-педагогической и индивидуальной культуры преподавателя. Контекстность предполагает не только многообразие, но и вариативность решения проблемы. Контекст выступает как наличие определенной ситуации, окружения, системы условий, определяющих смысл и значение того или иного явления. В связи с этим организация обучения рассматривается как конструирование учебных ситуаций взаимодействия и общения преподавателя и обучающихся. Цели обучения взаимосвязаны с содержанием курса «Поликультурное образование», которое раскрывается с помощью разнообразных методов обучения. На наш взгляд, образовательный процесс вуза характеризуется сочетанием обучения и воспитания, так как преподаватель формирует личностные качества студентов, развивает их рефлексивность, побуждает к активной и практической деятельности, к самообразованию.

В основе активных и интерактивных методов обучения, по нашему мнению, лежит гуманитарный подход как основа человекоориентированного образования (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич) [2]. В связи с этим активные методы обучения выступают способами, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом курса «Поликультурное образование». Данные методы предполагают самостоятельное овладение учебным материалом в процессе подготовки к семинарским и практическим занятиям. При использовании активных методов нами были поставлены следующие задачи:

- развивать теоретико-дискурсивное мышление студентов, направленное на установление существенного, основного, всеобщего, определяющего суть этнопедагогических фактов и явлений, социально-культурных процессов;
- формировать педагогическую рефлексию, суть которой заключается в развитии у студентов основных процессов самоорганизации: самоопределение, самопознание и самоактуализация;
- развивать социально-коммуникативные навыки, выступающие основой для активного включения в различные формы образовательного процесса;
- осуществлять профессиональные задачи в психолого-педагогической деятельности в поликультурной полиэтнической среде.

Вышеобозначенные задачи способствуют становлению и развитию различных видов компетенций, в том числе общекультурных и общепрофессиональных:

- способности работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

- способности вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития.

Компетентностный подход позволяет четко определить вектор развития студентов и требования к использованию активных методов. При решении выдвинутых задач и обозначенных компетенций, мы учитывали современную классификацию активных методов обучения, предложенную В.Я.Ляудис [4]. Это методы программированного, проблемного и интерактивного (коммуникативного) обучения. По мнению исследователя, методы интерактивного обучения обращены к способам управления процессом освоения знаний посредством организации учебного взаимодействия и сотрудничества. Запускающим механизмом является психологический феномен «заражение», когда любая высказанная преподавателем (либо студентом) мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или противоположную.

К методам интерактивного обучения, применяемых нами в курсе «Поликультурное образование» мы отнесли эвристическую беседу, дискуссию, метод «круглого стола», метод игрового моделирования (как элемента деловой игры), конкурсы проектов с их обсуждением и экспертизой, метод мозговой атаки. для освоения содержания тем разделов дисциплины используются информационные и проблемные лекции с элементами практических заданий, техника «мозгового штурма», психолого-педагогические тренинги, составление портфолио, аннотация периодических изданий, электронные презентации, разбор конкретных ситуаций, использование поиска информации по информационным системам, составление практических рекомендаций, взаимопроверка результатов деятельности и др. планируется также использование таких активных форм работы, как работа в малых группах (составление портфолио этнокультурных традиций региона); проведение элементов народных праздников и семейных обрядов; составление и защита психолого-педагогических рекомендаций по организации поликультурного образования в дошкольном образовательном учреждении; творческое написание эссе [1].

Гуманитарный подход в преподавании сочетался с герменевтическим. Традиционно герменевтика означает искусство толкования текста. Слово «герменевтика» - греческого происхождения и дословно означает объяснение, изложение, толкование (есть и другое значение: дар слова речь). Сам текст представляется как проблема, где есть нечто известное и нечто неизвестное, требующее своего истолкования. С позиций герменевтики, воспитание будущих педагогов рассматривалось нами как обращение к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как переживание, полученное в той или иной поликультурной среде. Такой феномен, как психическое переживание, осваивается только в рефлексии, что предполагает переживание и понимание своих чувств, впечатлений, действий. Обучение рассматривалось как процедура осмысления: постижение смысла в любых проявлениях этнических культур.

Общими условиями проведения интерактивных методов выступили следующие положения:

- аргументированность обсуждаемых вопросов на основе теоретических идей и личностного отношения к проблеме;
- организованность и содержательность социально-педагогического общения на основе выдвинутых проблем;
- диалогичность субъектов, их равноправие при обсуждении проблем;
- выраженность мировоззренческой и нравственной позиции, эмоционально-ценностного отношения к обсуждаемым проблемам.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

В статье остановимся только лишь на методе дискуссии, так как он сочетает в себе многие черты указанных интерактивных методов обучения. Формирование дискуссионной культуры является одной из важных проблем в системе профессионально-педагогической подготовки, именно умение вести дискуссию делает педагога готовым к современным нововведениям, и их освоению и анализу. Учебная дискуссия представляет собой запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов и может начинаться с постановки вопроса и разворачиваться как эвристическая беседа. Так, в курсе «Поликультурное образование» были организованы следующие дискуссии: «Осуществляются ли права ребенка в дошкольном образовательном учреждении с учетом их этнокультурной идентичности», «Нужны ли вариативные программы детским садам этнокультурного содержания», «Поможет ли культурологический и этнопедагогический подходы решить задачи гуманизации образовательного процесса ДОУ», «Нужны ли национальные детские сады и национальные детские центры».

Тематика дискуссий позволяет выделить несколько их разновидностей. Первой и наиболее привлекательной для студентов являлась дискуссия, развивающая в ходе общего решения какой-либо возникшей проблемы всей группой или подгруппой студентов. Как правило, тема должна быть хорошо знакома студентам, у них должна быть подобрана соответствующая информация, позволяющая продумать аргументацию. Такой дискуссией было обсуждение проблемы, связанной с реализацией прав дошкольника в детском саду с учетом их этнокультурной идентичности.

Другой разновидностью являлась дискуссия, направленная на формирование отношения, мировоззренческих позиций студентов, их культуры. Как правило, обмен мнениями проходил в спорах, столкновениях позиций. Диалоговая форма дискуссии помогала увидеть разнообразие мнений, эмоционально-ценностное восприятие проблемы. Тематика такой формы дискуссии включала рассмотрение следующих вопросов «Почему педагог должен оказывать содействие этнокультурной ситуации развития дошкольников», «Правомерно ли учитывать принцип педагогической регионализации в образовательной деятельности с детьми». Решающую роль в этой дискуссии имеют не столько аргументы и факты, сколько собственные оценки студентов, их представления о системе ценностей.

Третьей разновидностью являлись дискуссии, целью которых было восполнение студентами пробелов в собственных знаниях. Тематика таких дискуссий включала рассмотрение вопросов, связанных с теоретико-методологическими подходами поликультурного образования. Предварительная работа студентов предполагала изучение разнообразной литературы, освещающей как теоретические, так и прикладные аспекты проблем.

Как видно из приведенных видов дискуссии, преподаватель выступает как организатор, участник, моделирующий дискуссию так, чтобы при обсуждении вопросов студенты могли самостоятельно замечать спорные аспекты и вести эвристические беседы. Весьма полезны дискуссии и для активизации уровня самостоятельной подготовки по той или иной проблеме. В воспитательном значении дискуссии позволяют выявить особенности характера студентов, их темперамент, память, этническое мышление, этнокультурную идентичность, этнокультурные экспектации (ожидания) и установки. Вместе с тем, преподаватель может направить свои усилия на социализацию студентов, исправления недостатков их общения (вспыльчивость, несдержанность, эмоциональная возбудимость, агрессивность) и поведения.

Таким образом, теоретико-прикладные подходы раскрывают важность, как содержания, так и технологию организации воспитания и обучения студентов в курсе дисциплины «Поликультурное образование».



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Список использованных источников:

1. Бабунова, Е.С. Профессионально-педагогические аспекты этнокультурного образования : монография / Е.С. Бабунова. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 285 с.
2. Бабунова, Е.С. Специфика этнокультурной подготовки студентов / Е.С. Бабунова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 319-326.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991.
4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – СПб., 2007.
5. Смолкин, А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М., 1991.
6. Сорокоумова, Е.А. Педагогическая психология : краткий курс / Е.А. Сорокоумова. – СПб. : Питер, 2009.

Тютюева Ирина Анатольевна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

Меркулова Юлия Андреевна, учитель
МКОУ «Лицей №1», г. Шадринск

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Происходящее в современной России социально-экономические и культурные преобразования, ужесточение требований, предъявляемых обществом к индивиду, смена ценностей и многие другие условия, несомненно, оказывают влияние на формирование личности ребенка. Временные трудности вхождения в школьный мир переживает каждый ребенок. Однако у некоторых детей в период адаптации к школе возникают серьезные психологические проблемы, которые могут спровоцировать развитие школьной дезадаптации, что приведет в дальнейшем к асоциальному поведению. Проблемой школьной дезадаптации первоклассников занимались Н.И. Гудкина, Е.Е. Кравцова, Р.В. Овчарова и другие.

Поэтому, своевременное выявление и коррекция нарушений адаптации к образовательному учреждению – залог будущего полноценного развития и существования ребенка в сложной системе социальных взаимоотношений.

Понятие «адаптация» было дано Л.И. Анцыферова, Г.А. Балл, Ф.Б. Березин и др. учеными, общее определение трактуется как процесс или результат приспособления индивида к новым условиям жизни.

Следовательно, школьная адаптация – это процесс приспособления к изменившимся условиям и социального статуса ребенка [Медведева, 1984].

Изучение процесса адаптации может осуществляться в трех направлениях.

Первое направление предполагает изучение соотношения субъективного восприятия ситуации и ответ на него. Если ответ на субъективное восприятие соответствует требованиям ситуации и целям человека, то состояние внутреннего равновесия достигается достаточно быстро.

Второе направление анализа адаптации связано с выявлением соотношения субъективного восприятия ситуации и ее объективных характеристик.

Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Третье направление анализа адаптации предполагает определение соотношения способа преодоления сложной ситуации и требований следующей ситуации. Поведенческие реакции, которые отвечают требованиям ситуации, могут субъективно восприниматься как неприемлемые. Они за частую оказываются наиболее эффективными [Беличаев, 1998].

Существует две группы психологических *механизмов адаптации*:

➤ *Механизмы психологической защиты*. Изучение субъективных способов защиты от неприятных мыслей и угрожающих оценок было впервые проведено в рамках психоанализа. З.Фрейд определял психологическую защиту как совокупность механизмов. Они же в свою очередь будучи продуктами развития и научения, ослабляют внешний - внутренний конфликт и регулируют поведение. Он связывал ее с такими функциями психики, как уравнивание, приспособление и регуляция [Фрейд, 2001]. Расширение представления о психологической защите связано с именем дочери З. Фрейда – А. Фрейд. Она осуществила анализ трансформации, аффектов ребенка. А. Фрейд разделила механизмы защиты на *перцептивные, интеллектуальные и двигательные*. Данные механизмы обеспечивают последовательное искажение образа реальной ситуации травмирующего эмоционального напряжения. Помимо указанных механизмов психологической защиты выделяют *ситуационные и стилевые механизмы* [Фрейд, 1989].

➤ *Механизмы особого совладения ситуацией*. Психологическая защита является неосознанной, но личность способна разрешать внутренние и внешние конфликты. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие «копинг - поведение» или «копинг - стратегия». Каждый стрессовый эпизод можно представить как определенную последовательность следующих фактов: восприятие изменения ситуации – эмоции как результат оценки воспринятого – мысль о событии – копинг – реакция.

Итогом этой цепочки является осознанное формирование новой ситуации, то есть приспособление.

Стратегии совладания условно можно разделить на три группы:

❖ *поведенческие стратегии совладения, из них выделяют*: активное сотрудничество и участие в разрешении ситуации; переключение на поиск поддержки; отвлекающее удовлетворение собственных желаний; выход из ситуации, уединение и покой.

❖ *стратегии эмоционального совладения* проявляется в виде различных неадекватных оценок ситуации.

❖ *стратегии связанные с познавательной сферой*, предполагают: отключение или переключение внимания; игнорирование неприятной ситуации, ирония; поиск дополнительной информации; анализ не только самой ситуации, но и ее последствий; сравнение себя с другими людьми; придание нового значения и смысла неприятной ситуации [Беличаев, 1998].

Таким образом, механизм психологической адаптации помогает ребенку справиться с ситуацией *тремя путями*: снизить внутреннее напряжение, благодаря бессознательной переработки информации; вернуть себе состояние психологического комфорта; ослабить тревогу, выработать определенное отношение к ситуации.

Период адаптации к школе в среднем продолжается от 4 до 7 недель. В это время дети ведут себя по - разному, однако у многих из них наблюдается функциональные отклонения. Они обусловленные повышенной нагрузкой в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением требований, которым они должны соответствовать

А.Л. Венгером были введены *уровни адаптации* детей к школе.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

1. Высокий уровень адаптации характеризуется положительным отношением первоклассника к школе. Ребенок, обладающий высоким уровнем адаптации, адекватно воспринимает требования, которые ему предъявляет школа. Ученик легко усваивает учебный материал, прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя, а так же проявляет интерес к самостоятельной работе.

2. Средний уровень адаптации. Первokлассник положительно относится к школе, посещение не вызывает отрицательного переживания. Такой ученик понимает учебный материал только при подробном изложении учителя, самостоятельную работу выполняет старательно, но при контроле взросло. Если для него занятие интересно, то очень увлечен и сосредоточен.

3. Низкий уровень адаптации. Первokлассник отрицательно относится к школе и часто жалуется на здоровье. У него наблюдается плохое и подавленное настроение и нарушение школьной дисциплины. Не проявляется интерес к самостоятельной учебной деятельности, учебный материал усваивает обобщенно. Такому ученику постоянный контроль со стороны взрослого. У такого ребенка может возникнуть школьная дезадаптация [Венгер, 1991].

Таким образом, основными показателями успешной социально-психологической адаптации ребенка к школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с одноклассниками и учителями, овладение навыками учебной деятельности.

Представление о многоуровневой структуре адаптации детей к школе позволяют выделить несколько групп показателей приспособленности первоклассников к систематическому школьному обучению.

Если процесс адаптации ребенка в первом классе затруднен, наблюдается деформация его личностного развития: повышенная тревожность и агрессивность, неуверенность в себе, депрессивность, возникает школьная дезадаптация.

Школьная дезадаптация – это совокупность несоответствующих школьному обучению признаков: социально – психологических и психофизиологических определяющих статус ребенка в ситуации школьного обучения [Каган, 1995].

Школьная дезадаптация на начальном этапе обучения проявляется в: низкой работоспособности; затруднении, которое выражено в усвоении программ или отдельной дисциплины; неспособности длительно сосредоточиться на деятельности или быстрой переключаемости с одного предмета на другой; нарушение дисциплины; неуверенность в своих силах и способностей и т.п.

Е. В. Новикова выделяет ряд причин и факторов, обуславливающих трудности приспособления первоклассников к школе [Новикова, 1985].

С. А. Беличаева, И.А Коробейников и Г.Ф. Кумарина выделили ряд *факторов, способствующих возникновению нарушений адаптации* учащихся начальных классов. Среди них: социально – педагогическая запущенность, неготовность ребенка к школе; длительная и массивная психическая депривация; соматическая ослабленность ребенка; нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов; нарушение формирования школьных навыков; двигательное нарушение; эмоциональные расстройства; неправильная организация учебного процесса и психоинформационные перегрузки школьников; авторитарный стиль педагогического взаимодействия; отсутствие профилактики школьной дезадаптации [Беличаева, Коробейникова, Кумарина, 1993].

Изучение психологических особенностей адаптации детей «группы риска» к условиям школьного обучения показало их неоднородный характер. А.Л. Венгер описал *пять вариантов развития первоклассников, испытывающих трудности в обучении и приспособлению к школе.*



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

1. Хроническая не успешность. Этот вариант развития связан с повышенной тревожностью детей. Тревожность формирующейся либо в силу недостаточной подготовленности к школе, либо в результате завышенных требований и жесткого контроля со стороны взрослого. В этом случае ребенок испытывает страх допустить ошибку, не оправдать ожиданий родителей, получить отрицательную оценку учителя.

2. Негативистическая демонстративность. Данный вариант развития проявляется в стремлении ребенка быть в центре внимания любой ценой. Если реальные достижения младшего школьника в учебе скромны, а способности средние, он будет пытаться привлечь к себе внимание, при этом нарушая правила и ведя себя агрессивно.

3. Уход от деятельности. Этот вариант развития предполагает сочетание хронической неуспеваемости и негативистской демонстративности. Повышенная потребность во внимании детей с таким вариантом развития не находит реализации ни в позитивном, ни в асоциальном поведении. Вследствии их высокой тревожности.

4. Вербализм. Данный вариант развития характерен для детей, хорошо владеющих речью, но испытывающих затруднение в деятельности, которая требует мышление.

5. Интеллектуализм. Он связан с: высоким уровнем развития логического мышления, средним уровнем речевого развития и слабо развитым образным мышлением [Венгер, 1991].

Н.В. Восторкунов выделяет три формы школьной дезадаптации в соответствии с преобладающим типом нарушений приспособления ребенка к школе [Восторкунов, 1992].

Трудности, которые могут возникнуть у ребенка в период начального обучения, связаны с воздействием большого числа разных факторов. Исследования школьной дезадаптации, как правило, сосредоточиваются на преимущественном анализе одной из сфер школьной жизни: учебной деятельности, взаимоотношении с педагогом, выполнении школьных норм и правил поведения, характера межличностного общения в классном коллективе.

Таким образом, развитие личности ребёнка, ставшего первоклассником, во многом определяется тем, насколько успешно протекает его социально-психологическая адаптация. Она продолжается в среднем от 10-18 дней до 1-3 месяцев и сопровождается определёнными изменениями в эмоциональной сфере ребёнка. Дети далеко не одинаково успешно «вживаются» в новые условия жизнедеятельности, поэтому выявлены высокий, средний и низкий уровни адаптации. Анализируя процесс адаптации первоклассников к школе, выделено несколько его форм.

Адаптация ребенка к школе довольно длительный процесс, который включает три этапа. Отклонения в учебной деятельности школьников связывают со школьной дезадаптацией, возникновению которой предшествуют некоторые причины.

С целью изучения разного уровня адаптации младших школьников мы провели экспериментальное исследование в МКОУ «Лицей №1» г. Шадринска Курганской области. В нашем исследовании приняло участие 85 испытуемых в возрасте 7-8 лет (мальчиков – 44, девочек - 41). Применялись следующие методики: анкета «Адаптация учащихся» Н. Лускановой, анкета для родителей М.Р. Битяновой «Адаптация ребенка к школе», методика «Краски».

Обработка полученных данных анкеты Н. Лускановой позволила выделить 4 уровня школьной адаптации.

Высокий уровень принадлежит 12 % испытуемым, он характеризуется школьной адаптацией, учебной активностью.

У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя,



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

Средний уровень принадлежит 33 % испытуемым, он характеризуется положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

Как видно из диаграммы низкий уровень школьной адаптации принадлежит 41 % испытуемым, он характеризуется негативным отношением к школе.

Такие дети испытывают серьёзные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Уровень школьной дезадаптации составил 14 %. Такие дети могут быть агрессивными по отношению к людям и вещам, у них наблюдается чрезмерная тревожность, постоянные фантазии, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, тревожность, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться на работе, неуверенность, повышенная возбудимость, конфликтность, частые эмоциональные расстройства, чувство своего отличия от других, лживость, завышенная или заниженная самооценка, школьные достижения ниже уровня возрастных норм, побеги из школы или дома, сосание пальцев, гримасничание, лицевые тики, дрожание пальцев рук, психосоматические расстройства.

Обработка полученных данных анкеты для родителей М.Р. Битяновой позволила выделить 3 уровня школьной адаптации.

Первый уровень «Адаптация» составил 74 % испытуемых. Школьники, относящиеся к этому уровню, положительно относятся к школе. Они воспринимают обучение в ней как радостное событие своей жизни. Легко усваивают предъявляемые требования. Они внимательны, прилежны, стараются вести себя соответственно требованиям. Такие дети достаточно самостоятельны. Они регулярно выполняют домашнее задание, проявляют интерес к общественным поручениям, добросовестно готовятся к школьным мероприятиям. Школьники осваивают программный материал, решая задачи, как предъявленного уровня, так и более сложного. В классе, как правило, такие ребята занимают высокое статусное положение.

К уровню «Возможная дезадаптация» было отнесено 25 % испытуемых. В основе своей школьники положительно относятся к школе. Ее посещение приносит им радость новых успехов и новых встреч. Они стабильно учатся, усваивают содержание учебного материала. Школьники сосредоточены и внимательны, решают в основном типовые задачи. Но их внимательность и сосредоточенность носит выборный характер. Это зависит от того, интересна или нет им учебная деятельность. Общественные поручения школьники выполняют добросовестно и охотно. Можно сказать, что дети, относящиеся к этой группе, обладают неустойчивой адаптацией. Период их приспособления более длителен, чем у детей первой группы. У них чаще проявляются неблагоприятные формы поведения. Это связано, прежде всего, с недостаточной подготовкой к школе, низким уровнем развития познавательного интереса.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Уровень «Дезадаптация» принадлежит 1 % испытуемых. Школьная дезадаптация – это нарушения приспособления ребенка к школьным условиям, при которых наблюдается снижение способностей к обучению, а также адекватного взаимоотношения ребенка с педагогами, коллективом, программой обучения и другими составляющими школьного процесса. Как правило, чаще всего дезадаптация развивается среди школьников младших классов, однако может проявиться и у детей более старшего возраста.

После проведения методики «Краски» были получены следующие результаты, что книга 35 %, школа 47 %, домашнее задание 38 %, тетрадь 32 % – окрашены в черный цвет или в темные цвета. Это характеризуется тем, что именно с этими предметами связаны затруднения учеников в обучении.

Одним из самых важных показателей адаптации первоклассника к школе является его эмоциональное отношение к различным аспектам школьной жизни. Поэтому для исследования эмоциональной составляющей школьной адаптации первоклассников была проведена анкета «Эмоциональное отношение к школе», где ребенок сам выразил свои чувства и переживания, связанные со школой, при помощи значков и цветов.

В данной анкете ученик при помощи смайлов (улыбок) оценивал следующие пункты: Я; Мой класс; Мои одноклассники; Моя учительница; Моя мама; Мой папа.

Необходимо нарисовать такую улыбку возле каждого пункта анкеты, которая соответствовала бы оценке, которую дает ребенок себе, классу в целом, своим одноклассникам, учительнице, отношению своих мамы и папы к школьной жизни, успехам и неудачам ребенка. Улыбка может быть веселой, обычной (прямые губы), грустной.

Также из ряда слов ученику необходимо было выбрать слова, которые соответствуют его состоянию в школе и выделить эти слова каким-либо образом. Был предложен следующий ряд слов: интересно, устаю, волнуясь, весело, скучно, неинтересно, огорчаюсь, доволен, радуюсь, не доволен.

И, наконец, нужно было раскрасить клеточку с названием школьного предмета одним из трех цветов: красным (урок, который нравится), синим (ровное отношение к уроку – нет любви, нет особой неприязни), черным (самый нелюбимый урок).

Исходя из результатов анкет можно сделать вывод, что эмоциональное отношение ребенка:

- К себе - 91% участников анкетирования относится к себе в школе – положительно, 9% - нейтрально, 0% - отрицательно.
- К своему классу - 79% участников анкетирования относится к своему классу – положительно, 21% - нейтрально, 0% - отрицательно.
- К своим одноклассникам - 75% участников анкетирования относится к своим одноклассникам – положительно, 25% - нейтрально, 0% - отрицательно.
- К учителю - 100% участников анкетирования относится к своему учителю – положительно, 0% - нейтрально, 0% - отрицательно.
- К маме - 87% участников анкетирования относится к маме и ее участие в школьной жизни ребенка – положительно, 13% - нейтрально, 0% - отрицательно.
- К папе - 89% участников анкетирования относится к папе и его участие в школьной жизни ребенка – положительно, 11% - нейтрально, 0% - отрицательно. (Примечание: дети из неполных семей могли не отвечать на этот вопрос.)

При выборе слов, которые соответствуют эмоциональному состоянию ребенка в школе практически все ученики выбрали слова: интересно, весело, доволен, радуюсь. Помимо этих слов около 20% анкетированных выбрали слова: устаю, волнуясь. И лишь 4% выбрали слова: огорчаюсь и неинтересно.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Самыми предпочитаемыми уроками для первоклассников являются: 1 – русский язык; 2 – литературное чтение и технология. Самые нелюбимые уроки это: 1 – математика; 2 – физическая культура; 3 – изобразительное искусство.

Таким образом, по результатам анкетирования, проведенного среди первоклассников, можно сделать вывод, что у большинства учеников в адаптационный период сформировано положительное эмоциональное отношение к школе. Это позволит детям лучше адаптироваться к образовательному процессу и смене основного вида деятельности. Данные статистические результаты и диаграммы были вынесены на обсуждение на родительском собрании, не называя имен и фамилий, также каждый из родителей увидел бланк ответов своего ребенка, что может помочь улучшить эмоциональную атмосферу в семье, связанную со школьной жизнью ребенка. А данные о предпочитаемом учебном предмете мотивируют учителей обратить большее внимание на методику и технологию преподавания отдельных учебных предметов.

Список использованных источников:

1. Андреева, Д. А. О понятии адаптации. Человек и общество [Текст] : учебное пособие / Д. А. Андреева. – М. : Мысль, 1983. – 350 с.
2. Березина, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] : учебное пособие / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
3. Ковалева, Л. М. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе. Начальная школа [Текст] / Л. М. Ковалева, Н. Н. Тарасенко // Начальная школа. – Л. : Феникс, 1996. – № 7. – С. 17- 22.
4. Коган, В. Е. Школьная дезадаптация: к определению понятия. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков [Текст] : учебное пособие / В. Е. Коган. – М. : Сфера, 1995. – 120 с.
5. Медведев, В. И. О проблеме адаптации. Компонент адаптационного процесса [Текст] : учебное пособие / В. И. Медведев. – Л. : Феникс, 1984. – С. 3-18.
6. Цылев, В. Р. О проблеме психической адаптации школьников [Текст] : учебное пособие / В. Р. Цылев – М. : Просвещение, 1998. – 40 с.

Волгуснова Екатерина Андреевна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИК ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ**

В данной статье мы освятим специфику подготовки студентов первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». В процессе групповой работы в рамках реализации дисциплины «Практикум личностного роста» нами используются разнообразные техники, нацеленные на повышение психологической компетентности, осознание своих личностных барьеров, поиск ресурсов, мотивации, проработку внутриличностных конфликтов и приобретения коммуникативных навыков.

Особенно важно подчеркнуть, что со студентами отрабатываются техники из телесно-ориентированной психотерапии направленные на релаксацию, на решение проблем дыхания при физической и эмоциональной нагрузке, на ресурсные состояния и повышение мотивации, на работу со стрессом и т.д.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

На наш взгляд телесная психотерапия (телесно-ориентированная, соматическая терапия) – сравнительно молодое и перспективное направление психологии, ориентированное на осознание и «освобождение» тела, познание его биологических и социально обусловленных реакций, возврат к собственному телу и открытие в себе первичных импульсов, работу через изменения тела с состояниями сознания, достижение целостности в реагировании и проживании настоящего момента.

В психолого-педагогической литературе телесно-ориентированная психотерапия (ТОП) рассматривается как направление психотерапии, объединяющее ряд авторских методов: вегетативная терапия (В. Райх); биоэнергетический психоанализ (А. Лоуэн); соматическая терапия – биосинтез (Д. Боаделла); организмическая психотерапия (М. Браун); первичная терапия, или терапия первичного крика (А. Янов); комплексы двигательных упражнений, связанных с выявлением и улучшением привычных телесных поз (Ф. Александер), а также осознанием и развитием телесной энергии (М. Фельденкрайз); структурная интеграция, или рольфинг (И. Рольф); биодинамическая психология (Г. Бойсен) и т.д.

Необходимо подчеркнуть, во-первых, телесно-ориентированная психотерапия – это мощнейшая диагностика. По телу, походку, взгляду, дыханию человека специалист может распознать: его отношение к жизни, к смерти, к женщинам, к мужчинам, его детство, его глобальные интересы, отношение к будущему, к прошлому.

Во-вторых, это возможность помочь людям, живущим «в голове», с высокой степенью тревожности и гиперконтроля, которые воспринимают мир как враждебный. Подобная установка порождает необходимость выживать, бороться и – как следствие этой борьбы – создаётся огромное напряжение. С помощью прикосновения и контакта можно дать человеку возможность реально прожить хотя бы ненадолго: на несколько минут, на полчаса, – ощущение безопасности и покоя. Этого достаточно, чтобы мозг перестал принимать за абсолютную истину, что мир есть небезопасен.

В-третьих, студенты получают эффективные инструменты для работы со своей психикой. Посредством прикосновений можно не только мягко доставать какие-то травматические переживания из человека, но и легко и спокойно с ними работать.

Понимание неразделимости души и тела лежит в основе телесно-ориентированной психотерапии, основоположником которой является австрийский психоаналитик В. Райх.

Именно В. Райх зафиксировал и объяснил взаимосвязь между психическими и телесными процессами. Ни одно из событий нашей жизни, сопровождающееся сильными эмоциями, не нашедшим выхода, не проходит бесследно. Оно фиксируется, своеобразно структурируясь в нашем теле, накапливаясь и приводя к созданию мышечного панциря. «Панцирь характера» проявляется на всех уровнях человеческого поведения: в речи, жестах, позах, телесных привычках, мимике, стереотипах поведения, способах общения с людьми и т.д. Эта «броня» блокирует не нашедшую выхода энергию, следствием чего становится потеря естественной эмоциональности, спонтанности, невозможность получать удовольствие от отношений, учебы и работы, жизни в целом [2, с. 143].

«Замораживая», таким образом, не получившие выхода чувства, человек постепенно становится скованным, напряжённым и неестественным. Но это далеко не полная цена, которую приходится платить за подавление своих чувств. И если в детстве этот защитный механизм помог ребёнку выжить, то во взрослом состоянии он становится не только препятствием для получения удовольствия и полного самовыражения, но и причиной многих телесных и психических заболеваний [1, с. 28].

В телесно-ориентированной психотерапии личность может быть понята на 4 уровнях:

Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

1. Маска - панцирь характерных отношений, сформировавшийся для защиты от угрозы целостности личности в детстве или раньше. Это так называемое фальшивое self, которое защищает self истинное, чьи потребности были фрустрированы в младенчестве (или до рождения).

2. Тело, проявляющееся в позе, мимике, движениях, голосе, дыхании и т.д.

3. Когда защиты начинают ослабевать, проявляется более глубокий уровень болезненных эмоций, включающий в себя гнев, тоску, тревогу, отчаяние, страх, обиду, чувство одиночества и бессилия.

4. Ядро личности: чувства базисного доверия, благополучия, радости и любви.

Следовательно, в ходе нашего практикума мы двигались от маски к ядру, через тело, так как неотреагированные эмоции и травматичные воспоминания вследствие функционирования физиологических механизмов психологической защиты запечатлеваются в теле.

Приведем несколько примеров приблизительного наглядного «прочтения» некоторых зажимов (разумеется, при работе с конкретной ситуацией все может быть иначе, но хотя бы для примера):

Сугулость и понурость осанки свидетельствует о взятой человеком непосильной нагрузке, ответственности или неподвластной самостоятельному решению проблеме, а то и ожидании такой проблемы. Человек ходит так, как будто приготовился взвалить на плечи тяжелый мешок.

Появление симптомов радикулита у совершенно здорового в этом отношении человека часто возникает из-за интересных обстоятельств. Итак, радикулитные боли возникают тогда, когда мышцы спины напрягаются асимметрично (скажем, если человек долгое время носит тяжелый груз в одной и той же руке). Именно в области поясницы возникает боковой мышечный перекос, в конце концов приводящий к радикулитным болям. В психологии принято считать, что правая сторона человеческого тела обозначает действия социального характера и отношений с отцом (правой рукой мы пишем, работаем и т.п.), а левая – символизирует личные, интимные реакции и эмоции (и сердце с левой стороны...). Следовательно, если человек долгое время «поднимает правой рукой» непосильные проблемы на учебе, работе или в бизнесе, у него возникают мышечные напряжения с правой стороны спины. Или же если ему приходится «тащить левой рукой» сложности в семье – то постепенно накапливается зажим с левой стороны спины. И неудивительно, что вследствие таких несимметричных напряжений со временем возникают боли, сходные с радикулитными.

Однако возникновение и трактовка мышечных зажимов зависит прежде всего от культуры и словаря общества, в котором социализируется человек. Так, в русском языке существовало другое значение слова «живот» – жизнь. Таким образом, нередко зажимы в области брюшного пресса говорят о том, что человек испытывает страх за свое физическое существование, опасается угрозы собственной жизни или откровенно ждет какого-то смертельного удара «ниже пояса».

Напряжение так называемой воротниковой зоны «выдает» наличие материальной обузы или неоправданного иждивенца.

Еще одно частое мышечное напряжение связано с понятием «рост», в частности – личностный рост. Если человек постоянно втягивает голову в плечи и чуть пригибается, имеются внутренние напряжения соответствующих групп мышц, - можно говорить, что ему ограничили его социальный рост «сверху»: поза у него такая, как будто он вынужден все время жить в помещении с очень низким для его роста потолком.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Нередко встречаются люди с самыми настоящими перекошенными и асимметричными лицами, которые прячут от окружающих свои эмоции из-за страха обнаружить свои переживания, опасения быть осмеянным. Так, если даже им смешно – они будут прятать улыбку превращая ее в ухмылку, улыбаясь лишь одной половиной рта. И когда подобное самоограничение повторяется многократно, возникает стойкое мышечное напряжение с одной стороны лица.

Очень часто зажим передней поверхности бедра говорит о происходящем тягостном расставании или разрыве с человеком, вызывающим неприятные эмоции. Трансакция такая: «уж так хочется этому человеку дать пинка, чтобы он скорее убрался из моей жизни!». Однако культурный человек никогда этого не сделает – то есть реализации мышечного напряжения с помощью действия не происходит, а напряжение копится.

Относительно напряжения внутренней поверхности бедер, то оно очень часто встречается у женщин, которые и сидят постоянно со сведенными ногами, т.е. «защита от посягательств». Это отражение ее состояния – внутреннего сексуального возбуждения, которое она на уровне своей «внутренней цензуры» по тем или иным причинам не может себе разрешить.

Если человеку приходится идти по ненадежной поверхности (например, по тонкому льду) – он обычно ставит ногу всей стопой, и при такой ходьбе икроножная мышца напряжена постоянно. Таким образом, если в области этих мышц у человека имеется скрытый зажим, можно предположить, что у него «нет надежной опоры», он боится в чем-то «провалиться», в ком-то неуверен и т.д..

Аналогичное ощущение, связанное с опорой – чувство, что «качается земля под ногами», т.е. зашаталась некоторая устои, на которые человек ранее успешно опирался. В случаях, когда приходится стоять на шаткой опоре, возникает желание этому раскачиванию противостоять (например, у матросов от постоянного хождения по качающейся палубе вырабатывается походка враскачку, широко расставив ноги). Но для того, чтобы так ходить, необходимо напряжение внешней поверхности бедер. Следовательно, данное напряжение у человека отражает угрозу прочности его семейных отношений или реакцию на изменение государственного строя, при котором он вырос.

Зажим ягодичных мышц свидетельствует об ожидании какого-то наказания со стороны и является отражением какой-то внутренней незащищенности.

Список этих примеров можно продолжать, но важно заметить, что составить «универсальный справочник толкования зажимов» невозможно, так как мышцы могут напрягаться в разной степени и в разном сочетании, создавая очень сложную мозаику и образуя своеобразный язык тела – а точнее, язык бессознательного. Кроме того, у каждого человека индивидуальны и реакция на проблему, и восприятия, и ассоциации важных моментов. Таким образом, при работе с мышечными зажимами параллельно непременно идет беседа с клиентом, чтобы определить именно его реакцию, именно его особенности восприятия.

В. Райх работал с применением техники характерного анализа к физическим позам. Он анализировал в деталях позы пациента и его физические привычки, чтобы дать пациентам осознать, как они подавляют жизненные чувства различных частях тела. Ученый просил пациентов усиливать определенный зажим (например, нервную улыбку), чтобы лучше осознать его, прочувствовать его и выявить эмоцию, которая зафиксировалась в этой части тела. Освобождение зажатых мышц часто порождает особые ощущения - чувство тепла или холода, покалывание, зуд или эмоциональный подъем (высвобождения биоэнергии).



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

В распускании панциря используются 3 типа средств: накопление в теле энергии посредством глубокого дыхания; прямое воздействие на хронические мышечные зажимы посредством давления, пощипывания и т. д.; открытое рассмотрение совместно с клиентом сопротивлений и эмоциональных ограничений, которые при этом выявляются [1, с. 25].

Система биоэнергетической терапии по А. Лоуэну способствует освобождению тела от телесной ригидности, которая проявляется в виде мускульной зажатости и образует зоны напряжения в теле. Терапия обеспечивает снятие напряжения с помощью физических упражнений и определенных поз, направленных на разблокирование этих зон, на расслабление мускульной брони [2, с. 145].

Важным элементом биоэнергетической терапии является необходимость «заземления» или устойчивость в физических, эмоциональных и интеллектуальных процессах человека., тесную связь с собственными эмоциями и с близкими людьми. В частности, биоэнергетическая работа часто концентрируется на ногах и тазе, чтобы установить лучшую, более укорененную связь с землей (физическую опору).

Многие упражнения предназначены для энергетизации частей тела, которые хронически напряжены. Согласно биоэнергетической теории, дрожание, обычно сопровождающее эти позы, является показателем энергетизации мышц, сжимаемых защитным панцирем [2, с. 146].

Необходимо отметить, что Ф. Александер создал технику обучения интегрированным движениям, основанную на уравновешенном отношении между головой и позвоночником. Равновесие между головой и позвоночником обеспечивает освобождение от физических напряжений и зажимов, улучшает линии позы и создает лучшую координацию мышц [3, с. 37].

По формуле метода Александера: «Освободить шею, чтобы дать голове сдвинуться вперед и вверх, чтобы дать больше удлиниться и расшириться», т.е. наибольшее естественное растяжение позвоночника. Цель состоит не в том, чтобы стараться вовлекаться в какую-либо мышечную деятельность, а в том, что ученик стремится дать телу естественно приспособиться во время повторения формулы. Прорабатываются движения, взятые из обычной повседневной деятельности (сидение, стояние, ходьба). Психолог должен уметь видеть различные блоки, препятствующие свободным движениям тела. В дополнение так называемая «работа за столом», когда ученик ложится и в руках психолога испытывает ощущения энергетического потока, который удлиняет и расширяет тело. Эта работа должна давать ученику ощущение свободы и простора во всех связках, опыт, который постепенно отучает человека от зажимов и напряжений в связках, порождаемых излишними напряжениями в повседневной жизни. Техника Александера особенно популярна среди людей творчества, но также эффективно используется для лечения некоторых увечий и хронических заболеваний (например, ларингита) [3, с. 38].

Следующее направление, техники которого мы также прорабатываем на занятиях, биосинтез – это направление, которое с начала 70х годов нашего века развивают Д. Боделл и его последователи.

Биосинтез – психотерапия, ориентированная на процесс. От клиента не требуется, чтобы он следовал модели здоровья терапевта, заменил свои паттерны на его. Терапевт мягко работает с дыханием, помогает ослабить мышечные напряжения с тем, чтобы наиболее точно воспринять и раскрыть внутренние тенденции движения и роста клиента, его возможности и особенности его пульсации [4, 166].

Сам термин «биосинтез» определяется как «интеграция жизни». Рассматривается прежде всего интеграция в первую очередь трех основных жизненных, или энергетических



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

потоков, которые дифференцируются в первую неделю жизни эмбриона, интегративное существование которых существенно для соматического и психического здоровья, что и нарушается у невротиков. Эти энергетические потоки связаны с тремя зародышевыми листками: энтодермой, мезодермой и эктодермой. Из энтодермы впоследствии развиваются органы пищеварения и дыхания, которые отвечают за обмен веществ и энергии. Энергетический поток, связанный с энтодермой – поток, отвечающий за эмоции. Энтодерма является органическим субстратом «ОНО» (как вегетативного источника энергии).

Из мезодермы развиваются кости, мышцы и кровеносная система. С этим зародышевым листком связан двигательный энергетический поток, отвечающий за позу, движения, действия. Мезодерма органический субстрат той части «Я», которая является координатором движений.

Из эктодермы развиваются кожа, мозг, нервы и органы чувств. С ней связан поток восприятия мыслей и образов. Эктодерма органический субстрат той части «Я», которая является интегратором ощущений.

Что касается «СВЕРХ-Я», у него нет органического (биологического) субстрата и его развитие обусловлено исключительно влиянием общества.

Первоначально эти три зародышевых листка и соответствующие им три потока энергии интегрированы и свободно взаимодействуют друг с другом. Но в результате внутриутробного или родового стресса, травм младенческого возраста или более позднего периода эта первоначальная интеграция нарушается. В итоге либо действие «отрезается» от мышления и чувств, либо эмоции от движения и восприятия, либо понимание от движения и чувств.

В биосинтезе понятие «панциря» детализируется, описывается три панциря, каждый из которых связан с одним из зародышевых листков: мышечный (мезодермальный), висцеральный (энтодермальный), церебральный панцирь (эктодермальный) [4, 167].

Необходимо отметить, что многие психологи, легко выводят человека на переживание боли, страха, ярости. Однако, если работа ограничена лишь этим уровнем, клиент обучается эмоциональному высвобождению и приобретает новый паттерн, отреагирование становится своеобразным наркотиком. В биосинтезе же психолог старается в каждой сессии направлять клиента к первичному ядерному уровню ощущений, т.к. только в контакте с чувствами радости, надежды, благополучия, удовольствия жить человек получает энергию для реальных изменений, для исцеления – физического, психического и духовного. Эмоциональный выброс не является самоцелью: вмешательство перестает быть терапевтическим, если после отреагирования клиент не находит новых источников внутренней поддержки.

Внутреннюю канву биосинтеза составляет работа по достижению соматического, психического и духовного здоровья; внешнюю – работа по восстановлению интеграции действия, мысли и чувства, утраченной на ранних этапах развития (реинтеграция).

Основные процессы реинтеграции:

Заземление (grounding) – это работа с мезодермальным панцирем. Заземление включает в себя оживление потока энергии вниз по спине и оттуда в «5 конечностей» - ноги, руки, голову.

Центрирование (centering) – это движение к гармоничному дыханию и эмоциональному равновесию.

Видение (Facing) и *звучание* (Sounding) – терапевтическая работа с контактом глаз, взглядом, голосом [4, 168].



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

На занятиях по преодолению барьеров личностного развития отрабатываются техники телесно-ориентированной психотерапии, такие как: «Работа с голосом (звучание базовых гласных А – О – И- У – Ы – Э)» нацеленного на диагностику и поиск внутренних барьеров; «Верхний – Средний – Нижний этаж голоса» выявляет единство, интеграцию головы и тела, контроля и чувств, действий; «Голосовой резонанс», «Человек и его тень» обнаруживает способность подстраиваться под другого человека, сопереживать ему; «Моя личная граница» определяет ощущение собственных границ и умение их защищать.

На занятиях по разрешению внутриличностных конфликтов и противоречий применяются упражнения, направленные на поиск ресурсов «Акушерская опора», «Материнская опора», «Отцовская опора», «Мозаика опор», «Структурная опора». А также обращаемся к упражнениям на отпускание ситуаций, чувств, людей «Расставание»; на принятие себя и проработку стыда «Маска стыда» и «Три обезьянки (сенсорная депривация)».

На занятиях по саморегуляции эмоционального состояния и релаксации прорабатываются упражнения на заземление в стрессовых состояниях («Поза мусульманина или зернышко», «Заземление – Арка наоборот», «Плита», «Бабочка», «Боделловское дыхание»); на активизацию эмоциональных состояний «Арка Лоуэна», «Второе рождение или родовой туннель», «Стоматический блок», «Горловой блок», «Диафрагмальный блок» по Райху; на регуляцию и принятие чувства агрессии «Телесный хлыст», «Ты и я», «Слезь с меня»; на релаксацию «Вытяжение», «Театр прикосновений», «Ладонь родителя», «Осцилляция (колебания головы)».

На заключительном занятии «Практикума личностного роста» отрабатывается упражнение, нацеленное на посвящение в психологическое взросление «Инициация».

Таким образом, райхианская и биоэнергетическая работа имеет дело с эмоционально нагруженными блоками в теле, работа Александра центрируется более на использовании тела, чем на его структуре, метод Фельденкрайза также, однако его упражнения содержат значительно более сложные паттерны поведения, чтобы восстановить физическую эффективность и грацию. Чувственное сознание и релаксация чувств концентрируются на ощущениях, на прикосновениях, на лучшем сознании тела и мира вокруг нас.

Список использованных источников:

1. Багадирова, С.К. Материалы к курсу «Психология личности» [Электронный ресурс]. В 2 ч. Ч. 2. Раздел «Теории личности»: учебное пособие / С.К. Багадирова, А.А. Юрина. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 172 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232088. – 24.10.2016.
2. Гуревич, П.С. Практическая психология для всех: клинический психоанализ [Электронный ресурс] / П.С. Гуревич. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 464 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210460. – 21.10.2016.
3. Крыжановская, Л.М. Методы психологической коррекции личности [Электронный ресурс]: учебник для вузов / Л.М. Крыжановская. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 239 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429674. – 21.10.2016.
4. Могилевская, Е.В. Перинатальная психология. Психология материнства и родительства [Электронный ресурс]: учебник / Е.В. Могилевская, О.С. Васильева; Южный федеральный университет. – Ростов-н/Д: Южный федеральный университет, 2011. – 273 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: biblioclub.ru/index.php?page=book&id=241135. – 27.10.2016.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Шамухаметова Елена Сафиулловна, к. психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Образование является необходимым и важным фактором развития, как экономики, политики, культуры, так и всего общества. Результатом получения образования является интегрирование полученного объема знаний, навыков и умений с личностными качествами индивидов и способность самостоятельно использовать свои знания.

Культура и образование выступают одними из ведущих факторов общественного процесса и развития цивилизации. Осознание взаимосвязи образования и культуры, необходимости культурного императива в определении содержания образования дает основание говорить о культурологическом смысле содержания образования, главная задача которого развивать способности личности во всех сферах ее деятельности через приближение к достижениям мировой и отечественной культуры, через овладение знаниями о природе, обществе и человеке. Культура и искусство перестают быть дополнением к учебному процессу, они пронизывают все его содержание.

Образование – это фундамент культуры не только с точки зрения институциональной, но и личностной. Получение образования есть пробуждение и реализация потребностей в созидании, потреблении и распространении ценностей культуры.

Образовательная деятельность – социокультурное явление, она направлена на воспроизводство всех видов социальной деятельности, связана с освоением и использованием выработанных в историческом развитии социокультурных способов изменения и преобразования действительности, зафиксированных в определенных установках, нормах, программах, которые задают некоторую концепцию этой деятельности.

Образовательную деятельность как социокультурную систему можно определить как деятельность по формированию социального субъекта, его отдельных свойств и качеств, реализующуюся через специальные (искусственно созданные) механизмы трансляции [3, с. 347].

Можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных возможностей.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают, что оно выступает средством трансляции культуры. Основные составляющие типов культуры – системы ценностей, нормы и правила, способы деятельности и общения.

Образовательные ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие связующим звеном между общими



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

ценностями и ценностями, формирующимися у обучающихся.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Образовательные ценности классифицируются по принципу уровня своего существования:

1. Социально-образовательные ценности – это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования, они функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании.

2. Групповые образовательные ценности – это совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих образовательную деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.

3. Личностно-образовательные ценности – выступают как социально-психологические конструкции, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы и другие мировоззренческие характеристики субъектов образовательного процесса.

Реализация культурно-гуманистического образования обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности.

Социальная среда представляет собой источник, питающий развитие личности. Она несет общественные нормы, ценности, роли, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется формирование и развитие личности, приобщение ее к культуре, социально-нравственная направленность.

Формирование личности имеет решающее значение для характеристики человека: оно обеспечивает наиболее высокие, сознательные формы его поведения и деятельности, а также создает единство всех его отношений к действительности. Любая реакция человека и строй его внутренней, аффективной жизни определяется особенностями личности, которые сложились в процессе его социального опыта.

Познание личностью ценности объектов социальной действительности предполагает наличие у нее определенного способа социальной ориентировки в группе ценностей. Способ социальной ориентировки является внутренним механизмом, формирующим те или иные предпочтения личности. По характеру и направленности этих предпочтений можно определить и особенности ее ценностных отношений.

Комплекс факторов развития складывается из внешних и внутренних компонентов, факторов развития, стимулирующих духовно-нравственную направленность личности – от ее внешних проявлений (поведения) до формирования духовно-нравственных представлений, знаний, убеждений.

Ценностная сфера является центральным образованием личности. Именно она определяет особенности поведения, регулирует деятельность в целом. От того, как личность выстраивает свою систему ценностных ориентиров, зависит адекватность общения и взаимодействия с окружающими, эффективность профессиональной деятельности и образ жизни в целом.

Каждая культура задает свою систему ценностных представлений, которая должна регулировать индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для решения



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

поставленных задач, как личного, так и общественного порядка. Для человека мало просто получить знания об общечеловеческих ценностях, их необходимо переосмыслить и принять, ведь усвоение общечеловеческих ценностей это не только знание, но и отношение, возникающее в реальных жизненных связях субъекта с окружающим миром.

Ценности и ценностные ориентации личности и общества всегда являлись одним из важнейших объектов исследования этики, философии, социологии и психологии на всех этапах становления и развития науки. Сократ в период античности пытался найти ответы на вопрос о том, что такое добродетель, благо и красота сами по себе, вне зависимости от поступков или вещей, которыми было принято обозначать данные понятия. Он считал, что знания, приобретенные в процессе определения основных жизненных ценностей, лежат в основе нравственного поведения. С точки зрения Сократа, благо определяется как таковое при соответствии его поставленной человеком цели.

Как отмечает Г. П. Выжлецов, «введение Сократом принципа целесообразности, общего для блага и красоты, возводит их из оценочных понятий («хорошее», «прекрасное») в ранг идеальных ценностей» [2, с. 61].

Высшим благом у Аристотеля являются добродетели, т.е. этические ценности, которые он подразделяет на мыслительные (мудрость, сообразительность, рассудительность) и нравственные (щедрость, благоразумие), в соответствии с его противопоставлением разумной и страстной частей души. По словам Аристотеля, добродетели мыслительные формируются посредством обучения, нравственные – посредством воспитания соответствующих привычек. Как отмечает Б. Расселл, в этике Аристотеля мыслительные добродетели являются целями личности, а нравственные – только средствами их достижения [1, с.77].

Ценности – это особое системное качество предметов и явлений. Большинство авторов рассматривают ценности с двух сторон. На полюсе объекта, ценности представляют собой атрибут ценностей, заключенный в сущности объективно существующих предметов, событий, идей, свойств материальных и духовных предметов, независимо от субъективной оценки людей. Со стороны же субъекта – это значимость (ценностность предмета, события, идеи и т. д.) для конкретного индивида в виде переживания ценностей, а так же рационального постижения его в процессе решения «задач на ценность» или сложного процесса принятия и освоения ценностей (называемого интериоризацией, идентификацией, интернализацией) [4].

По мнению многих авторов, «ценностные ориентации» – это направленность личности на определенные ценности. Отечественная наука выделяет три направления в рассмотрении ценностных ориентаций: направленность личности на ценности (авторы Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Е. И. Головаха, А. Г. Ковалев и др.); высший уровень фиксированных установок личности (А.Г. Здравомыслов, Ш.А. Надирашвили, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др.); доминирующее отношение к объектам окружающей среды на основе их личностной значимости (А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, В.И. Слободчиков и др.).

В отечественной психологии в качестве ведущей характеристики выделяется направленность, которая выступает как системообразующее свойство личности, определяющее весь ее психический склад (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Д. Н. Узнадзе, Л. И. Божович и др.). Б. Ф. Ломов определяет направленность как «отношение того, что личность получает и берет от общества (имеются в виду и материальные, и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» [Ломов Б. Ф., 1984., с.37]. В направленности выражаются субъективные ценностные отношения личности к

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

различным сторонам действительности. Подчеркивая психологический характер ценностей как объекта направленности личности, В. П. Тугаринов использует понятие «ценностные ориентации», определяемые им как направленность личности на те или иные ценности.

Основные ценности культурно ориентированного образования:

- человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития;
- образование как культурно-развивающая среда;
- творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно образовательном пространстве.

Культуроцентристская парадигма образования заключается в том, что образование – это социокультурный феномен.

Образовательное учреждение выполняет социально-культурную миссию в обществе. Данная миссия заключается в обеспечении духовной преемственности в формировании целостного образа личности, максимально полно выражающего потенциалы человека, актуализирующего и востребующего его сущностные свойства. То есть деятельность вуза в социальном плане эффективна лишь в той мере, в какой она формирует личность как субъект духовности, ответственности, самосовершенствования, включая ее духовно-нравственные критерии в систему профессиональных технологий.

Также можно выделить и другие парадигмы образования [5].

Традиционная (когнитивная) парадигма образования. Когнитивный (лат. cogito – мыслю) – относящийся к познанию только на основе мышления. В соответствии с когнитивной парадигмой образование связывается только с познанием на основе мышления. Целью обучения выступают знания, умения и навыки, которые отражают социальный заказ.

Антропологическая парадигма образования отмечает, что человек постоянно находится в процессе развития, меняя не только окружающий мир, но и самого себя, свое представление о себе.

Прагматическая парадигма образования основывается на идеях прагматизма У. Джеймса, Д. Дьюи и др. Прагматизм в образовании выражается в подчинении образования главной задаче – подготовить личность, максимально успешную в социальном и профессиональном плане. Достижение успеха – это главная цель, которая оправдывает средства. По этому приоритет в образовательном процессе отдается социализации. Основным инструментом успеха рассматривается мышление.

Личностно-ориентированная парадигма образования (гуманистическая парадигма образования), суть которой заключается в диалоге с обучающимся, как субъектом образовательного процесса, и постоянной коррекции на этого процесса.

Инновационная парадигма образования базируется на человековедческой компетентности, рассматриваемой в качестве социально-духовного феномена, представляющего собой совокупность компетенций, которые определяют ценностно-мотивационный и личностно - деятельностный характер познания человека в процессе его профессионального становления. Данный феномен актуализирует образовательное концептуальное триединство: ценностные ориентации – социально-ролевые функции – деятельность как основу личностного и профессионального становления специалиста, что способствует формированию его нравственной, социально-ответственной, активной позиции.

Таким образом, в процессе подготовки будущих специалистов образование обеспечивает преемственность поколений, передает знания, выработанные нормы, опыт, накопленный человечеством за всю историю его существования, развивает направленность личности, в которой выражаются субъективные ценностные отношения личности к



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

различным сторонам действительности, развивает потенциал, который позволяет обществу двигаться вперед, прогрессировать, обновляться, меняться.

Список использованных источников:

1. Бочаров, В.А. Аристотель и традиционная логика [Текст] / В.А. Бочаров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 136 с.
2. Выжлецов, Г.П. Ценностно-ориентационная функция формирования личности в современной системе образования [Текст] / Г.П. Выжлецов // Гражданское образование - педагогический, социальный и культурный феномен : монография. – СПб. : Союз, 2006. –167 с.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Психология личности [Текст] / под ред В.А. Лабунской, П. Ермакова. – М. : Эксмо, 2007.
5. Шитов, С.Б. Философия образования [Электронный ресурс] : учебник / С.Б. Шитов. – Режим доступа: <http://www.bazaluk.com/scientific-library.html>.

Андреева Юлия Борисовна, педагог-психолог
МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Шадринск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ

В развитии системы профориентационной работы особая роль принадлежит организации психолого-педагогического сопровождения взросления учащихся как основы психологизации профориентационной работы в школе. Психологизация профориентационной работы – это стержневой компонент деятельности социально-педагогической и психологической службы общеобразовательных учреждений.

Психолого-педагогическое сопровождение – это психолого-педагогическая технология, включающая целостную, открытую систему диагностических, развивающих, коррекционных и педагогических средств, направленных на стимуляцию взросления учащихся, в том числе и в аспекте их профессионального самоопределения.

Принято считать, что психологическое сопровождение образовательного процесса проходит в основном в рамках диагностической и организационно-методической работы. Безусловно, это одно из важнейших и трудоемких направлений деятельности психолога, которое помогает осуществлять прогнозирование, профилактику, следить за развитием, выявлять недостатки или отсутствие развития той или иной школьной структуры. Но не менее важной представляется работа с каждым отдельным человеком, малой группой, обратившейся за помощью, консультацией или поддержкой к психологу по вопросам выбора профессии и профессионального становления. В связи с этим, хотелось бы поделиться некоторыми практическими наработками использования арт-терапевтических технологий в рамках профориентационной работы с учащимися.

Как известно арт-терапия – это терапия творчеством. Творчество в данном случае подразумевает не создание художественного шедевра, а процесс сотворения ребенком своими руками чего-то нового для него, радость открытия, познания простых вещей, естественного самовыражения. Творческая деятельность как правило вызывает у детей

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

только положительную реакцию, способствует гармонизации эмоционального и поведенческого компонента той или иной личностной характеристики, развивает адекватную самооценку.

Арт-терапия ориентирована на раскрытие внутреннего потенциала человека, который основывается на естественном проявлении мыслей, чувств и настроений. Все это человек очень хорошо проявляет в творчестве, посредством которого он учится принимать себя таким, каков он есть, вместе со свойственными ему способами самореализации и гармонизации.

Обращаясь к мнению опытного арт-терапевта, кандидата психологических наук Александра Ивановича Копытина, следует отметить наиболее значимые достоинства этого направления.

- Практически каждый человек (независимо от своего возраста, социального положения) может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков.

- Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний.

- Арт-терапия является средством сближения людей (в совместной творческой деятельности). Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов.

- Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания; предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека.

- Продукты творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для оценки актуальных состояний, проведения соответствующих исследований и сопоставлений результатов, полученных в разные временные периоды.

- Арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у детей положительные эмоции.

- Она основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции [6, с. 57].

Теоретическим обоснованием для использования средств арт-терапии являются работы российских психологов, арт-терапевтов: А.И. Копытина, Л.Д. Лебедевой, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Вачкова. Данные авторы описывают позитивные феномены влияния творческой деятельности, в частности арт-терапевтических занятий, с помощью которых удалось добиться следующих результатов: создание положительного эмоционального настроения, повышение адаптационных способностей человека, содействие творческому самовыражению, самопознанию, рефлексивное и релаксационное воздействие и многие другие.

В связи с этим я и пришла к выводу о том, что обобщенный опыт благотворного влияния данного метода может быть использован и со временем дополнен в рамках такого направления работы психолога как профориентация учащихся.

Арт-терапевтические техники, на которые я опираюсь в своей деятельности следующие:

- Сказкотерапия
- Изобразительная деятельность
- Музыкалотерапия

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

• **Игровая терапия**

Эти техники подходят как для диагностической работы, так и для коррекционной, развивающей; как для индивидуальной работы, так и для работы с группой.

Сейчас хотелось бы подробнее описать эти методы, их возможности и преимущества применительно к профориентационному направлению деятельности психолога образовательной организации.

Сказкотерапия - это процесс:

- поиска смысла, расшифровка знаний о мире и системе взаимоотношений;
- образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни;
- переноса сказочных смыслов в реальность;
- активизации ресурсов, потенциала личности;

Это еще и терапия средой, сказочной обстановкой, в которой могут появиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта, а главное, в ней появляется чувство защищенности и таинственности.

В работе психолога, то есть в каждом из направлений его деятельности, сказки выполняют следующие функции:

1. Функция зеркала. Содержание сказки становится тем зеркалом, которое отражает внутренний мир человека, облегчая тем самым идентификацию с ним.
2. Функция модели: сказки отражают различные конфликтные ситуации и предлагают возможные способы их решения или указывают на последствия отдельных попыток решения конфликтов, таким образом, они помогают учиться при помощи модели.
3. Функция опосредования: сказка выступает в качестве посредника между ребенком и психологом, снижая тем самым сопротивление.
4. Функция хранения опыта: после окончания психокоррекционной работы, сказки продолжают действовать в повседневной жизни человека.
5. Функция возвращения на более ранние этапы индивидуального развития. Сказка помогает вернуться к прежней радостной непосредственности. Она вызывает изумление и удивление, открывая доступ в мир фантазии, образного мышления.
6. Функция изменения позиции: сказки неожиданно вызывают у ребенка новое переживание, в его сознании происходит изменение позиции.

Если задуматься, то все вышеперечисленные функции сказок могут быть реализованы в рамках профориентации, ведь для успешного протекания процесса выбора профессии необходимы и идентификация личности, и изменение внутренней позиции, и способность моделирования какой-либо ситуации. Эти незатейливые, на первый взгляд, занятия на самом деле обладают огромным значением для развития психики ребенка и его дальнейшего становления. Так закладывается база для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации и индивидуальной самореализации.

Еще одно интересное направление - игротерапия. Игротерапия - процесс взаимодействия ребенка и взрослого посредством игры, в которой на глубинном ценностном уровне происходит волшебное таинство собирания и укрепления собственного "я", успешное моделирование собственного настоящего и будущего. Особенно интересно и эффективно используется игротерапия в индивидуальной и групповой работе с подростками, так как одним из самых эффективных способов работы с этой возрастной группой является игровой тренинг.

Подростковый возраст – период резких, качественных изменений, затрагивающих все стороны развития. Этот возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека, или периодам возрастных кризисов. Центральное личностное новообразование



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

этого периода – становление нового уровня самосознания, Я-концепции, выражающейся в стремлении понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие, найти ответ на вопрос: «Кто я?».

На формирование Я-концепции подростка оказывает влияние множество факторов, как личностных, так и социальных: особенности семейного взаимодействия и воспитания (родительский пример), особенности общения в референтной группе (пример сверстников), социальные условия проживания, особенности личностного развития и многое другое. Зачастую воздействие этих факторов очень противоречиво и, в совокупности с отсутствием достаточного личного опыта у подростков, воздействует негативно на формирование объективного и позитивного представления о собственном Я.

Таким образом, подростку важно создать условия для формирования положительных интересов и системы ценностей, системы представлений о себе на основе общения, нравственной культуры, творческого самовыражения и поиска. Использование такой арт-терапевтической технологии как игротерапия отвечает многим возрастным особенностям подросткового периода: творческое самовыражение, изменение образа «Я», подражание, демонстрация себя, общение, группирование со сверстниками и отделение от них, утверждение своей индивидуальности и т.п. Эти характеристики являются основополагающими при выборе ребенком своей будущей профессии.

Использование музыкотерапии – еще одно эффективное направление в индивидуальной и групповой работе с учащимися посредством творческой деятельности.

Музыкотерапия – это вид арт-терапии, где музыка используется в релаксационных или коррекционных-развивающих целях. В настоящее время музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии). Во многих исследованиях по музыкотерапии (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, И. М. Догель, Г. П. Шипулин, Б. В. Асафьев, И. Р. Тарханов, А. Н. Борисов, Л. А. Батурина, И. В. Темкин, В. И. Петрушин) в качестве проявлений лечебного и коррекционного воздействия этого вида арттерапии выделяются следующие:

- регулирование психовегетативных процессов, физиологических функций организма;
- катарсис, регуляция психоэмоционального состояния;
- повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения, коррекция коммуникативной функции;
- активизация творческих проявлений.

Если говорить о музыкотерапии с точки зрения ее влияния на физическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы организма, то, поскольку музыка является языком невербальной коммуникации, наибольший эффект достигается во влиянии на чувства и настроения человека, ослабляя негативные переживания в процессе их катарсической разрядки под воздействием музыки.

Полезность музыкотерапии в работе с детьми в том, что она:

- помогает укрепить доверие, взаимопонимание между участниками процесса;
- музыка усиливает внимание к чувствам, служит материалом, усиливающим осознание;

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

• косвенно повышается музыкальная компетенция, возникает чувство внутреннего контроля и порядка.

В своей работе я использую такие музыкальные произведения как:

• Для уменьшения чувства тревоги и неуверенности – «Мазурка» Шопен, «Вальсы» Штраус, «Мелодии» Рубинштейн.

• Для уменьшения раздражительности, разочарования, повышение чувства принадлежности к прекрасному миру природы – «Кантата № 2» Баха, «Лунная соната» Бетховена.

• Для общего успокоения – «Симфония №6» Бетховена, часть 2, «Колыбельная» Брамса, «Аве Мария» Шуберта.

• Для поднятия общего жизненного тонуса, улучшение самочувствия, активности, настроения – «Шестая симфония», Чайковского, 3 часть, «Увертюра Эдмонд» Бетховена.

• Для уменьшения злобности, зависти к успехам других людей – «Итальянский концерт» Баха, «Симфония» Гайдн.

• Для повышения концентрации внимания – «Времена года» Чайковского, «Лунный свет» Дебюсси, «Симфония № 5» Мендельсона.

Таким образом, музыкотерапия представляет собой совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра переживаний и формирование такого мировоззрения, которое помогает человеку понять себя, разобраться в том, чего он хочет и тем самым сформировать собственные жизненные перспективы. Богатые чувства и высокие мысли являются главным составляющим этого вида арт-терапии. Формирование богатой эмоциональной сферы ребенка достигается за счет вовлечения его в широкий круг музыкальных художественных переживаний, формирование высокого строя мыслей.

Следующее направление работы – изобразительная деятельность или изотерапия. Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, используется в настоящее время для решения огромного спектра проблем.

Изобразительное творчество позволяет человеку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды, а также – освободиться от негативных переживаний прошлого. Это не только отражение в сознании окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций. Психокоррекционные занятия с использованием изотерапии служат инструментом для изучения чувств, идей и событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе.

Существует ряд серьезных моментов, касающихся выбора материалов в соответствии с целями занятий:

1. Выбор материалов влияет на то, как проходит занятие. Некоторые материалы, такие как карандаши, мелки и фломастеры, позволяют «усилить» контроль, в то время как другие – пастель, краска и глина – способствуют более свободному выражению.

2. Если ребенок не уверен в себе или просто устал, он будет чувствовать себя увереннее и спокойнее при работе с материалами, которые легче контролировать.

3. При индивидуальной работе с детьми или группами, чье поведение трудно контролировать, стоит начать с «контролируемых» материалов.

4. Многие чувствуют себя неуверенно в отношении своих художественных способностей. Вырезание картинок из журнала для создания коллажа «уравнивает» участников и позволяет даже очень неуверенным ребятам присоединиться к работе.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

5. Как только все с удовольствием начнут участвовать в упражнении, такие материалы как краска или глина могут дать возможность более глубокого самовыражения, особенно при изучении чувств или реакций.

Учет этих особенностей в работе с детьми позволит решить трудности не только организационного характера, но и получить исчерпывающий диагностический материал для более полного представления об индивидуальных особенностях испытуемых.

Таким образом, описав основные техники арт-терапии, используемые мной в рамках профориентационного направления работы, в качестве вывода хочется выделить основные задачи данного метода:

- позволяет осваивать новые роли и проявлять латентные качества личности;
- повышает самооценку и ведет к укреплению личной идентичности;
- позволяет развивать ценные социальные навыки;
- способствует формированию нравственных качеств и ценностей;
- связана с оказанием взаимной поддержки и помощи;
- дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих.

Психологам известно, что если формально-логическое мышление детей опережает интуитивно-образное восприятие окружающего мира, то снижается их способность к творчеству [3, с. 107]. Именно поэтому арт-терапевтические методы в работе с учащимися могут привнести креативный элемент, задать творческий импульс в осуществление учебно-воспитательного процесса, направленного на профессиональное ориентирование школьников.

Список использованных источников:

1. Атутов, П.Р. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии / П.Р. Атутов, Е.А. Климов // Вопросы психологии. 1984. – № I. – С. 1-4.
2. Введение в музыкотерапию / Г. – Г. Декер-Фойгт. – СПб. : Питер 2003. – 208 с.
3. Гаджиева, У. Б. Психолого-педагогические задачи профориентационной работы [Текст] / У. Б. Гаджиева // Психология: традиции и инновации : материалы международной научной конференции (г. Уфа, октябрь 2012 г.). – Уфа : Лето, 2012. – С. 103-108.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.
5. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
6. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.

Ионина Ольга Сергеевна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

**РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КАК
ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема эмоционального выгорания профессионала является одной из наиболее актуальных проблем современного общества. В условиях информационного общества, в ситуации которого мы живем, важным качеством любого специалиста является стремление к



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

непрерывному образованию, повышению уровня своей подготовки, стремление к самосовершенствованию, самоактуализации. Вместе с тем, современная действительность, насыщенная многочисленными источниками информации, завышенными и противоречивыми требованиями к личности, провоцирует многочисленные стрессы, эмоциональные срывы, недовольство собой у большого количества профессионалов, в какой бы сфере деятельности они бы не трудились. Это, в свою очередь серьезным образом ограничивает возможность повышения квалификации специалиста, затрудняет процесс его самореализации.

Очевидным является и то, что педагоги, учителя, воспитатели, психологи и другие специалисты, относящиеся к категории помогающих профессий, подвержены синдрому эмоционального выгорания в наибольшей степени, поскольку помимо информационного стресса, на них обрушивается еще и поток чужих проблем, ежеминутное общение с большим количеством людей, стремление соответствовать высокому званию педагога, осознание значимости собственной профессии. Все это и способствует возникновению эмоционального выгорания.

Вместе с тем, система образования требует от педагога как профессионала не только знание своего предмета, но и сформированности его эмоциональной сферы. Педагог, будучи субъектом воспитательно-образовательного процесса, воздействует на личность ребенка, и если у него наблюдаются симптомы эмоционального выгорания – это может нанести серьезный вред личности обучающихся. Чтобы этого избежать, каждый педагог должен не только иметь возможность получения психотерапевтической помощи, но и владеть навыками саморегулирования эмоциональной сферы личности.

Изучение синдрома эмоционального выгорания имеет относительно короткую историю. Впервые этот термин был предложен в 1974г. американским психологом Х. Дж. Фрейденбергером для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере, при оказании профессиональной помощи. Первоначально количество профессионалов, подверженных «эмоциональному выгоранию» было ограничено: сотрудники медицинских и общественных учреждений. Р. Шваб впервые обратил внимание на то, что группу риска в данном случае составляют, прежде всего, педагоги. В настоящее время, данное утверждение считается общепризнанным.

Данная проблема рассматривалась такими отечественными авторами как В. В. Бойко, Т. В. Форманюк, Н.Е. Водопьянова, Л. А. Китаев-Смык, Н. В. Гришина, Т. В. Колбина, М. В. Агапова, Скугаревская М. М., Рукавишников А. А., Старченкова Е. С. и др. Можно отметить, что данное явление охватывает все большую часть населения планеты, что способствует возникновению большого количества исследований по данной тематике [1, 34].

Т.В. Форманюк выделяет в структуре эмоционального выгорания следующие проявления: чувство эмоционального истощения, изнеможения, дегуманизация, деперсонализация, тенденция развивать негативное отношение к субъекту деятельности, негативное самовосприятие [2, 97].

Исследования педагогической деятельности показали, что она обладает рядом особенностей, позволяющих характеризовать ее как потенциально эмоциогенную. (Н.В. Кузьмина, Л.М.Митина, А.А. Баранов). Высокая эмоциональная напряженность вызывается наличием большого числа факторов стресса постоянно присутствующих в работе педагога. Это такие особенности деятельности, как высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, ролевая неопределенность, социальная оценка, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов,



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

взаимодействие с различными социальными группами и т.д. Эмоциогенные особенности педагогической деятельности могут способствовать возникновению и развитию эмоционального выгорания педагогов.

В настоящее время большинством исследователей феномен выгорания определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое может выражаться в повышенной тревожности, утрате интереса к собственной деятельности, раздражительности, апатии.

Важно отметить, что существует разница между простой усталостью, утомлением и эмоциональным выгоранием. Усталость может наступить после нескольких часов и даже минут непрерывной работы, а эмоциональное выгорание наступает постепенно, развивается по этапам и в течение длительного периода времени – от 3-5 до 15 лет и более.

На ранних стадиях эмоциональное выгорание может проявляться как скука, некая опустошенность, утрата интереса к своим профессиональным обязанностям, человек уже не испытывает радостных эмоций от работы, может возникнуть отстраненность в отношениях с людьми. В дальнейшем, это состояние усугубляется, что может приводить к недоразумениям с коллегами, учениками. Появляется выраженная неприязнь, пренебрежительность в отношении других людей, с которыми необходимо общаться по роду своей деятельности. Подобные эмоции плохо скрываются и могут проявляться в виде вспышек раздражения в ситуации профессионального общения.

Если на этой стадии не предпринимается никаких попыток устранить данное негативное состояние, у профессионала может наступить момент притупления эмоций, он перестает радоваться жизни, становится равнодушным и безразличным ко всему, даже к собственной жизни. При этом он может продолжать работать по инерции, не проявляя интереса к тому, что он делает.

В многочисленных исследованиях были выявлены основные проявления, симптомы эмоционального выгорания. Основными из которых являются постоянная (хроническая) усталость и ощущение эмоционального и физического истощения в психофизическом плане. У человека снижается уровень заинтересованности, любопытства, страха в ситуации опасности, наблюдается сонливость, проблемы со здоровьем, бессонница.

Происходят изменения в социальной сфере: раздражительность, гневливость, пассивность, преобладание отрицательных эмоций, тревожность, обидчивость, пессимизм.

Такое состояние не может не сказаться на выполнении своих профессиональных обязанностей. Специалист отмечает, что ему все тяжелее выполнять свою работу, возникает ощущение бесполезности усилий, затрудняется в принятии решений, перестает справляться с профессиональными задачами, отдаляется от коллег.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что будущих педагогов, психологов необходимо информировать о проблеме эмоционального выгорания еще на этапе подготовки к педагогической деятельности.

Необходимо знакомить студентов с данным явлением, обращать внимание на факторы и причины, вызывающие возникновение эмоционального выгорания.

В целом, надо отметить, что эмоциональное выгорание – это симптом личностного неблагополучия человека, он проявляет комплекс внутриличностных проблем и неадекватность организации трудовой деятельности.

Если говорить о личностном факторе, то очевидно, что эмоциональному выгоранию способствуют внутриличностные проблемы и барьеры личности. Прежде всего, проблема самооценки, сниженное чувство собственного достоинства. Заниженное самоуважение может стать причиной трудоголизма, перфекционизма, стремления все делать на «отлично»



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

при этом любой промах может переживаться как провал, как повод для тяжелейших переживаний по поводу своей никчемности. Педагог, осознающий значимость и ценность своей деятельности, имеющий адекватную самооценку, не зависящую от мнения окружающих и от обстоятельств, является не подверженным эмоциональному выгоранию.

Кроме информирования студентов по проблеме эмоционального выгорания важно создать у них мотивацию работы над собой, устранения личностных проблем, овладения навыками релаксации, эмоциональной саморегуляции, приемами аутотренинга, медитации, приемами правильной организации труда, формировать представление о здоровом образе жизни, мотивировать на развитие в себе качеств творческой личности.

Очень важно в процессе подготовки будущих педагогов заложить у них основы психологической грамотности, осознание необходимости получать поддержку окружающих, в сложных случаях обращаться к психологу за помощью в преодолении стрессовых ситуаций, умение понимать себя, анализировать сигналы, посылаемые собственным телом.

На уровне образовательной организации, психолог должен также отслеживать проявления эмоционального выгорания педагогов. Психолог должен иметь возможность оказания психологической помощи педагогам в целях поддержания и коррекции их эмоционального и физического самочувствия, психологу необходимо проводить работу по обучению педагогов осознанному управлению собственными эмоциональными состояниями, приемам и способам саморегуляции.

В процессе работы с негативными переживаниями педагогов, развитию навыков выражения своих чувств, получения положительных эмоций положительную роль сыграют регулярные встречи специалистов сферы образования с психологом. На этих встречах можно организовать диагностическое обследование эмоциональной сферы педагогов, обсудить результаты данного обследования, поговорить о причинах, спровоцировавших эмоциональное выгорание педагогов, и, конечно, познакомить с упражнениями, способствующими снятию нервно-мышечного напряжения, упражнениями на отработку чувств и переживаний, техниками самоуправления и саморегуляции эмоциональных состояний.

Кроме того, полезной будет организация круглых столов, мозговых штурмов, дискуссий по проблеме эмоционального выгорания педагога, на которых данная проблема будет проанализирована с разных сторон, рассмотрены последствия и предвестники данного явления. Целесообразно организовывать специальные тренинги для педагогов по отработке техник стрессоустойчивости и релаксации, формированию навыков позитивного мышления и эффективного общения.

В процессе работы с данным синдромом важно донести до специалистов, что эмоциональное выгорание не является неизбежным злом, с которым неминуемо столкнется любой педагог, эмоциональное выгорание – всегда сигнал того, что человек не рационально тратит свои силы, не правильно расходует энергию, не умеет планировать свою деятельность, либо не имеет достаточной мотивации к деятельности. Соответственно, наоборот, если специалист искренне любит свою профессию, получает моральное удовлетворение от своей деятельности, знает ради чего он это делает – он уже защищен от эмоционального выгорания.

Кроме того, риск «сгореть» на работе выше у тех лиц, которые не имеют возможности реализоваться в разных сферах помимо непосредственных профессиональных обязанностей. В частности, полезным является наличие разнообразных хобби, возможности участвовать в научной деятельности, повышении своей квалификации в разных направлениях, здоровый образ жизни, достаточный уровень физической активности.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Некоторые специалисты (Э. Гозилек, В.В. Бойко) обращают особое внимание на необходимость проведения систематической профилактической работы в педагогическом коллективе. Как отмечает А.В. Бладыко, синдром выгорания зачастую возникает вследствие появления стрессовых состояний, следовательно, педагогов необходимо обучать навыкам отреагирования негативных эмоций (гнева, раздражения и др.), умению справляться с критикой.

В ходе диагностического исследования эмоционального состояния педагогов можно порекомендовать применение таких методик как: Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВИ)» адаптация Водопьянова Н.Е. Методика К. Маслач и С. Джексона; «Методика диагностики эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко; Методика «Самооценка психической устойчивости в межличностных отношениях» М.В. Секач, В. Ф. Перевалов, Л. Г. Лаптев и др.

Как отмечалось выше, важным моментом в профилактике эмоционального выгорания является обучение приемам эмоциональной саморегуляции и работе с собственными чувствами и переживаниями. В этом плане полезными будут рекомендации по осознанию своих чувств, организация тренингов эмоционального развития, где человек учится раскрывать и принимать свои чувства, делиться ими с окружающими, учится проявлять чувства в безопасной обстановке.

Для организации подобных тренингов очень полезными будут приемы, используемые в сфере телесно-ориентированной, двигательной терапии, в психогимнастике.

Упражнение «Росток»

Участники тренинга образуют круг. Исходное положение – сидя на корточках, голову нагнуть к коленям, обхватив их руками.

Инструкция ведущего: Представьте, что вы маленький росток, только что показавшийся из земли. Вы растете, постепенно распрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать вам расти, считая до пяти. Постарайтесь равномерно распределить стадии роста.

Упражнение «Напряжение – расслабление»

Участникам предлагается встать прямо и сосредоточить внимание на правой руке, напрягая ее до предела. Через несколько секунд напряжение сбросить, руку расслабить. Прodelать аналогичную процедуру поочередно с левой рукой, правой и левой ногами, поясницей, шеей.

Упражнение «Огонь – лед»

Упражнение включает в себя попеременное напряжение и расслабление всего тела. Участники выполняют упражнение, стоя в кругу. По команде ведущего «Огонь» участники начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений выбираются каждым участником произвольно. По команде «Лед» участники застывают в позе, в которой застигла их команда, напрягая до предела все тело. Ведущий несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой.

В тренинг разумно включать элементы танцевально-двигательной терапии, представляющие собой разные типы экспериментирования с движением, освоением пространства, осознание сигналов своего тела.

Упражнение «Боди-джаз»

Упражнение состоит в выделении «центров движения» В каждый момент времени движение инициируется определенной частью тела. Выделяют 7 таких центров: 1) голова-шея, 2) плечи, 3) локти, 4) кисти, 5) бедра (таз), 6) колени, 7) ступни.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Участники встают в круг и начинают свободно ходить. Ч-з 1-2 минуты ведущий называет по очереди центр – обратим внимание на голову – она начинает вести тело в походке. Затем, обращаем внимание на другие центры.

Участники стремятся максимально использовать в танце названную часть тела. Затем, вспоминают свою обычную походку, какие центры в ней ведут. В конце – объединение всех частей тела. По завершению упражнения обязательно обсуждение эмоций, эмоциональной окраски походки, исходящей из разных центров.

Обязательными для подобных тренингов являются задания на осознание своих чувств и переживаний.

Упражнение «Чувство»

Участники пишут на листах бумаги какое-либо чувство. Карточки собираются и перетасовываются. Затем каждый участник выбирает любую карточку. Ему необходимо изобразить то чувство, которое написано на ней. Показ может быть мимическим или пантомимическим. Остальные высказываются о восприятии этого показа. Ведущий молчит, не раскрывая секрета сразу после первых высказанных догадок. Должны высказаться все участники. Каждый изображает несколько чувств. После, проводится обсуждение того, насколько удалось или нет передать соответствующее чувство, участники делятся своими впечатлениями.

Важной частью в работе психолога по профилактике эмоционального выгорания, а также при подготовке будущих педагогов является обучение навыкам релаксации, медитации, расслабления, которые они могут применить самостоятельно в любой момент своей жизни, не обращаясь за профессиональной психологической помощью. Это, в свою очередь, будет являться мощным подспорьем по предотвращению эмоционального выгорания.

К техникам саморегуляции можно отнести простые упражнения на растяжку.

1. Сложите руки «в замок» за спиной. Так как отрицательные эмоции «живут» на шее ниже затылка и на плечах, напрягите руки и спину, потянитесь, расслабьте плечи и руки. Сбросьте напряжение с кистей.

2. Сложите руки «в замок» перед собой. Потянитесь, напрягая плечи и руки, расслабьтесь, встряхните кисти (во время потягивания происходит выброс «гормона счастья»).

Дыхательные техники:

Если возможно, прилягте или сядьте поудобнее. Закройте глаза и сосредоточьте свое внимание на ноздрях, как в них проникает воздух. Сделайте медленный и глубокий вдох через нос. Обратите внимание, что проникающий в нос воздух – холодный. Задержите дыхание на несколько секунд, удерживая внимание в той же самой точке. Медленно и спокойно выдохните через нос. Обратите внимание на то, что воздух, выходя из ноздрей, уже теплый.

Выполняйте несколько минут, пока не уйдут тревожащие вас мысли, и вы не почувствуете себя спокойным.

Релаксационные техники

Прогрессивная мышечная релаксация Э. Джейкобсона. Техника основана на том, что после предельного напряжения неминуемо наступает мышечное расслабление.

Сядьте в кресло поудобнее или лягте. Сделайте несколько медленных вдохов и выдохов. Затем начинайте в следующей последовательности

1. Руки. Кулаки сжаты; расслаблены. Пальцы растопырены; расслаблены.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

2. Бицепсы и трицепсы. Бицепсы напряжены (напрягите мышцу, но встряхните кисти, чтобы убедиться, что они не сжаты в кулаки); расслаблены (опустите руки на кресло). Трицепсы напряжены (попытайтесь согнуть руки в другую сторону); расслаблены (опустите их).

3. Плечи. Отведите плечи назад (осторожно); расслабьте. Выдвиньте их вперед (толчком); расслабьте.

4. Шея (боковые мышцы). Плечи ровные, расслабленные, голову медленно поворачивайте вправо насколько это возможно; расслабьте. Поворот влево; расслабьте.

5. Шея (передние мышцы). Прижмите подбородок к груди; Расслабьте. (Запрокидывать голову назад не рекомендуется – так вы можете сломать себе шею).

6. Рот. Рот открыт как можно шире; расслаблен. Губы сведены вместе и сжаты как можно крепче; расслаблен.

7. Язык (высунутый и втянутый). Откройте рот и высуньте язык как можно дальше; расслабьте (пусть он свободно лежит на дне ротовой полости). Втяните его обратно в гортань как можно глубже; расслабьте.

8. Язык (небо и дно). Прижмите язык к небу; расслабьте. Прижмите его к дну ротовой полости; расслабьте.

9. Глаза. Откройте их как можно шире (наморщите брови); расслабьте. Крепко зажмурьтесь; расслабьтесь. Убедитесь, что вы полностью расслабили мышцы глаз, лба и носа после каждого напряжения.

10. Дыхание. Вдохните как можно глубже – а потом еще немного; выдохните и дышите нормально в течение 15 секунд. Выпустите весь воздух из легких – а потом еще немного; вдохните и дышите нормально в течение 15 секунд.

11. Спина. Прижмите плечи к спинке кресла и вытолкните тело вперед так, чтобы спина выгнулась; расслабьтесь. Делайте это упражнение с осторожностью или не делайте вообще.

12. Ягодицы. Сильно напрягите ягодицы и приподнимите таз над сиденьем; расслабьтесь. Прижмите ягодицы к креслу; расслабьтесь.

13. Бедра. Вытяните ноги и поднимите их на 15 см от пола или подножки, но не напрягайте мышцы живота; расслабьтесь. Прижмите ступни (пятки) к полу или подножке; расслабьтесь.

14. Живот. Втяните живот как можно сильнее; полностью расслабьтесь. Надуйте живот или напрягите мышцы так, как будто вы готовитесь к удару; расслабьтесь.

15. Икры и ступни. Поднимите пальцы ног (не поднимая ноги); расслабьтесь. Поднимите вверх ступни как можно выше (остерегайтесь судорог – если они возникнут, или вы почувствуете их приближение, встряхните ступни); расслабьтесь.

16. Пальцы ног. Ноги расслабьте, прижмите пальцы ног к полу; расслабьтесь. Поднимите пальцы ног как можно выше; расслабьтесь.

Техники Визуализации

Сядьте поудобнее или лягте. Закройте глаза и сделайте несколько медленных вдохов. Выключите все средства коммуникации, чтобы не отвлекаться. Представьте себя в тихом и спокойном месте на ваш выбор. Это может быть пустынный пляж, лес, лодка или любое другое место, где вы чувствуете себя расслабленным. Удерживайте этот образ и, испытывая блаженство момента, представьте все позитивные чувства, которые возникают в этом месте.

Чем реалистичнее будет изображение, тем больше позитивных эмоций вы получите. Когда вы почувствуете себя комфортно и спокойно, медленно выйдите из воображаемого мира и вернитесь в реальный.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Овладение этими и другими подобными техниками позволит научиться контролировать собственное состояние и эффективно бороться со стрессом, возникающим не только на работе, но и в любой жизненной ситуации, что создаст серьезный защитный барьер от эмоционального выгорания и поможет педагогу расти и совершенствоваться в своей профессии, невзирая на многочисленные эмоциогенные факторы.

Список использованных источников:

1. Бладыко, А.В. Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей / А.В. Бладыко // Психология: традиции и инновации : материалы международной научной конференции (г. Уфа, октябрь 2012 г.). – Уфа : Лето, 2012. – С. 34-39.
2. Борисова, М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С.96-104.
3. Ефимова, М.В. Профилактическая программа синдрома эмоционального выгорания у воспитателей ДОУ / М.В. Ефимова // Молодой ученый. — 2016. — №17. — С. 293-297.
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 2004.

Шамухаметова Елена Сафиулловна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск
Камышева Алёна Альбертовна, педагог-психолог
МБОУ «СОШ № 4», г. Сургут

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. В последнее время девиантное поведение (нарушение социальных норм) имеет широкое распространение, что и необычайно высокий интерес со стороны отечественных и зарубежных исследователей. Объяснить причины возникновения девиации, условия и факторы, детерминирующие этот социальный феномен, стало насущной задачей. Исследование девиантного поведения подразумевает собой поиск решения многих проблем, среди которых вопросы о сущности категории норма, социальная норма и об отклонениях от нормы. Исходным для понимания девиаций (отклонений) служит понятие «норма».

В большинстве наук принято деление явлений на «нормальные» и «аномальные».

Под нормальным поведением понимают нормативно-одобряемое поведение, не связанное с болезненным расстройством, характерное для большинства людей. Анормальное поведение можно разделить на: нормативно-неодобряемое, патологическое, нестандартное.

В строгом смысле «нормальным» считается все, что соответствует принятой в данной науке в данное время норме-эталону. В условиях стабильно-функционирующего и устойчиво-развивающегося общества норма – это необходимый и относительно устойчивый элемент социальной практики, выполняющий функции социального регулирования и контроля.

Как отмечает В.В. Буракова [1], нормы являются тем механизмом, который удерживает общественную систему в состоянии жизнеспособного равновесия в условиях неизбежных перемен. Норма является исторически выработанным, обобщенным социальным предписанием, обязательным для выполнения со стороны всех людей и в любой ситуации.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Одним из наиболее существенных свойств человеческого поведения является то, что оно социально по своей сути – оно формируется и реализуется в обществе. Другой важной особенностью поведения человека является его тесная связь с речевой регуляцией и целеполаганием. В целом поведение личности отражает процесс ее социализации – интеграции в социум. Социализация, в свою очередь, предполагает адаптацию к социальной среде с учетом индивидуальных особенностей. Поведение каждого человека ежедневно оценивается и регулируется с помощью разнообразных социальных норм.

Специфической особенностью социальных норм является то, что они регулируют сферу взаимодействия людей. Социальная норма – совокупность требований и ожиданий, которые предъявляет социальная общность (группа, организация, класс, общество) к своим членам с целью регуляции деятельности и отношений. Социальная норма определяет исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций. Социальная норма находит свое воплощение в законах, традициях, обычаях, во всем том, что стало привычкой, прочно вошло в быт, в образ жизни большинства населения, поддерживается общественным мнением, играет роль «естественного» регулятора общественных и межличностных отношений. Социальная норма служит главным критерием, образцом для подражания, определенным мерилем ценности того или иного социального события. Социальные нормы обеспечивают стабильность общества, его нормальное воспроизводство, защиту его от внешних и внутренних разрушительных воздействий.

Способы получения нормы называют критериями. Одним из критериев нормального поведения является социально-нормативный критерий. В соответствии с социально-нормативным критерием поведение, соответствующее требованиям общества в данное время, воспринимается как нормальное и одобряется. Отклоняющееся поведение, напротив, противоречит основным общественным установкам и ценностям.

С изменением самого общества изменяются и социальные нормы, действующие в нем. Например, советское государство культивировало такие качества «строителя коммунизма», как чувство долга, идейная преданность, коллективная ответственность, унитарное мышление. Со времен перестройки важную роль стали играть личная инициатива, самостоятельность, гибкость.

С точки зрения социально-нормативного критерия ведущим показателем нормальности поведения является уровень социальной адаптации личности. При этом нормальная, успешная адаптация характеризуется оптимальным равновесием между ценностями, особенностями индивида и правилами, требованиями окружающей его социальной среды. Следовательно, одинаково проблемными являются как выраженное игнорирование социальных требований, так и нивелирование индивидуальности, например в форме конформизма – полного подчинения интересов личности давлению среды. Соответственно, дезадаптация – это состояние сниженной способности (нежелания, неумения) принимать и выполнять требования среды как лично значимые, а также реализовывать свою индивидуальность в конкретных социальных условиях [2].

Девиантное поведение понимается как поступок, действия человека, несоответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам); как социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, несоответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам).

В первом случае девиантное поведение – предмет психологии, педагогики, психиатрии. Во втором – предмет социологии и социальной психологии.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Социолого-криминологический, культурологический и психологический подходы к рассмотрению истоков ряда негативных социальных явлений наиболее полно разрабатывались в трудах Э. Дюркгейма, О. Конта, Р. Мертон, Н. Смелзера, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Шура и др. авторов. В отечественной криминологии работы М.М. Бабаева, Я.И. Гилинского, Е.Г. Зинчука, К.Е. Игошева, Л.Л. Каневского, В.Н. Кудрявцева, В.В. Лунеева, Г.М. Миньковского, А.М. Яковлева и др. заложили основу фундаментальных представлений о специфике, причинах и условиях социальных отклонений в российском обществе.

Проблемы девиантного поведения подростков и молодежи и отдельные молодежные субкультуры глубоко исследовались такими отечественными и зарубежными учеными как М.И. Буянов, А.И. Долгова, В.Д. Ермаков, И.С. Кон, А. Коэн, Л.П. Николаева, Т. Парсонс, В.П. Петрунек, В.Ф. Пирожков, И.С. Полонский, Г.М. Попова, М. Раттер, Л.А. Рябис, Л.Н. Таран, А.А. Шмелев.

В отечественной педагогике различные аспекты социально-профилактической деятельности в подростково-молодежной среде освещались в трудах Ш. А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, С.А. Беличевой, И.В. Бестужева-Лады, Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А.Е. Тарас, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, Д.Б. Эльконина и др.

В понятии «девиация» (от лат. *deviatio* – отклонение) отражается доминирующая в условиях данной общественно-политической формации система социальных ценностей, служащих важнейшим элементом социокультурной организации общества. Вместе с тем определение отклонения от норм, хотя и подвержено изменениям, но оно не произвольно, а зависит от экономических, политических, социокультурных характеристик организации общества.

Итак, под девиантным поведением понимается:

- система поступков или отдельные действия человека, не соответствующие официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам, правилам поведения, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям;

- социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям (преступность, проституция и т.п.).

Г.А. Аванесов относит к отклоняющимся любые действия, не соответствующие заданным обществом нормам. Я.И. Гилинский помимо преступлений и правонарушений видами девиантного поведения считает детскую беспризорность, пьянство, наркоманию, самоубийства. А.М. Яковлев в понятие девиантное поведение включают бюрократические извращения, ведомственность, местничество, нарушение правовых, политических, нравственных требований в деятельности учреждений, общественных организаций и пр. Связь между этими видами отклоняющегося поведения заключается в том, что совершению правонарушений предшествует ставшее привычным для человека аморальное поведение. При этом одни ученые за точку отсчета (норму) принимают ожидания соответствующего поведения, а другие – эталоны, образцы поведения. Некоторые полагают, что девиантными могут быть не только действия, но и идеи.

Девиантное поведение нередко связывают с реакцией общества на него и тогда определяют его как «отклонение от групповой нормы, которое влечет за собой изоляцию, лечение, тюремное заключение или другие наказания нарушителя» [3].

В современной социальной психологии пришли к выводу, что девиантное и нормативное поведение – две равноценные составляющие социально-ролевого поведения.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Девиантное поведение – результат сложного взаимодействия процессов, происходящих в обществе и сознании человека.

Девиации направлены на преодоление фрустрации (препятствия, вставшего на пути достижения цели), и проявляются через социально-значимые действия. В девиантном поведении предполагается не только стремление разрушить или сместить фрустрирующий блок, но и концентрация физической и психической энергии, необходимой для осуществления этого замысла. Антифрустрирующее действие всегда сопровождается определенной долей риска, но необязательно оно носит разрушительный характер. Характер девиантного поведения (направленность энергетического потенциала) зависит от того, как человек отвечает на возникающие трудности (созидательными или разрушительными действиями) и каким образом в обществе стимулируются социально-инновационные, созидательные действия личности. Девиантное поведение деструктивной направленности – совершение человеком или группой людей социальных действий, отклоняющихся от доминирующих в социуме (группе, страте, этносе) социокультурных ожиданий и норм, общепринятых правил выполнения социальных ролей, влекущих за собой сдерживание темпов развития общества, разрушение энергетического потенциала отдельных личностей и общества в целом. Разрушительную (асоциальную) девиацию нельзя отождествлять только с преступностью (уголовно-наказуемым поведением, запрещенным законом, одной из форм данного вида девиации).

Созидательные девиации (социальные инновации, нововведения) – социально-значимые отклонения от общепризнанных норм поведения, определяющие наиболее прогрессивный в энергетическом и адаптационном плане, вектор эволюции общества.

Первоначально как социальный феномен девиация зарождается в сознании индивида и через его действия проводится в жизнь, следовательно, первопричиной социальной эволюции, её движущей силой является индивидуальная деятельность (внутриличностный конфликт, возникающий в процессе выбора той или иной формы социально-ролевого поведения).

Изменения в обществе приводят к изменению норм, а следовательно, и видов поведенческих девиаций. Но сами нормы и отклонения от них являются неотъемлемой частью любой социальной системы. Следовательно, на социальном уровне отклоняющееся поведение – это только одна из возможных форм взаимоотношений между обществом и личностью.

Девиация содержит в себе разрушительное и созидательное начала, но в процессе социальной эволюции важно, какое начало преобладает. Позитивными девиациями являются тогда, когда способствуют прогрессу системы, повышают уровень ее организованности, помогают преодолеть устаревшие, консервативные или даже реакционные стандарты поведения.

Список использованных источников:

1. Буракова, В.В. Алгоритм предупреждений и приоритет различных отклонений в поведении людей / В.В. Буракова // Социально-психологическая безопасность народов Поволжья : материалы Международной научной конференции, 22 июня 2009 г. – Казань : Познание. – 462 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
3. Яковлев, А.М. Социология преступности (криминология): основы общей теории / А.М. Яковлев. – М. : Содействие новый век, 2001. – С. 26 - 27.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Логинев Николай Владимирович, педагог-психолог
МКОУ «Петропавловская основная общеобразовательная школа», с. Петропавловское

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ
УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

В настоящее время одной из главных проблем, стоящих перед общеобразовательными учреждениями, является проблема адаптации молодых специалистов, только пришедших на работу в школу. Это важная организационная проблема заключается не только и не столько в предметной подготовке выпускников вузов, сколько в социализации молодого учителя в новой для себя среде, реализации себя в качестве педагога.

Для начала определим, кто же такой «молодой учитель». Это бывший студент, отучившийся в ВУЗе 4-6 лет и изучавший множество научных дисциплин, методик, прошедший педагогическую практику в школе или в ином образовательном учреждении. Но это не способно в одночасье сделать из него первоклассного специалиста, так как любой человек, начинающий свой профессиональный путь, испытывает различные трудности в силу отсутствия необходимого опыта. Анализ школьной действительности показывает, что даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация выпускника может протекать длительно и сложно. Становление же учителя происходит труднее и сложнее, чем у представителей другой профессии потому, что педагогическое образование не гарантирует успех начинающему учителю. Чтоб стать учителем недостаточно аудиторных программных знаний. А. Макаренко писал: «Нужны синтез научных знаний, методического мастерства и личных качеств педагога, умелое владение педагогической техникой и передовыми педагогическими достижениями» [4].

Период вхождения в профессиональную деятельность называют профессиональной адаптацией (от лат. «adapto» – приспособляю). «Это процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения, как личности, так и среды» [5].

Проблема подготовки и адаптации молодых педагогических кадров тщательно изучены в фундаментальных работах таких педагогов и психологов как К.А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, Е.П. Белозерцев, Т.А. Воробьева, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Марков, А.В. Мудрик, Б.П. Невзоров, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, А.И. Ходаков и другие. Но к сожалению, данная проблема не занимает приоритетного места в педагогике и психологии, хотя является достаточно актуальной на сегодняшний день, исходя из современной социально-экономической ситуации [2].

Научно доказано, что начальный период вхождения в профессиональную среду специфичен своей напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития начинающего педагога. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле [3].

Ряд учёных отводит особое место социально-психологическому аспекту адаптации работника к новой среде, под которым, обычно, рассматривают приспособление к относительно новому социуму, нормам поведения и взаимоотношениям в педагогическом коллективе, принятие единых педагогических требований [5].



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Бывший студент входит и в новую социальную среду, пытается найти оптимальные формы взаимодействия с коллегами, учащимися и их родителями, с администрацией образовательного учреждения. Необходимость сочетания профессионального и социального приспособления к новой среде является непростой задачей для молодого педагога. Успешная адаптация за короткий срок обеспечивает высокую эффективность его дальнейшего труда.

Затрудненная, затянувшаяся адаптация оказывает не только негативное психоэмоциональное воздействие на человека (появление чувства своей неполноценности, неуверенности, пессимизма, невротизации и психосоматических заболеваний), но также приводит к снижению качества преподавания и взаимодействия с участниками педагогического процесса и, в конечном итоге, к ухудшению профессиональных показателей деятельности учителя.

Вступая в педагогическую деятельность, молодой педагог попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, а также в новые режимы умственных и физических нагрузок, в новую сферу отношений и взаимодействия. В связи с этим, перед каждым молодым специалистом с первых дней вступления в трудовую деятельность встают ряд взаимообусловленных задач:

- найти оптимальные варианты взаимодействия со всеми участниками учебного процесса – учащимися, коллегами, администрацией образовательного учреждения, родителями;
- умело применять знания и практические навыки, полученные в педагогическом учебном заведении, предварительно оценив уровень использования инновационных методов в учебном процессе и целесообразность внедрения нововведений;
- оценить собственные способности, требования нового социального окружения, профессиональную деятельность и при необходимости постараться скорректировать свое поведение.

Последовательное решение перечисленных задач является необходимым условием для благоприятной последующей социально-профессиональной адаптации педагога, начинающего трудовую жизнь [3].

Сельская школа имеет специфику социума, которая накладывает свои особенности на процесс адаптации молодых учителей. Объективными факторами данной специфики являются: территориальная и психологическая близость жителей в селе, приоритет неформальных взаимоотношений, своеобразие семейно-соседских отношений, сильное влияние общественного мнения и жесткий социальный контроль.

У молодых учителей на селе возникает страх рутинности, бесперспективности, стагнации, что ведёт к снижению интереса к деятельности и стремлению к смене профессии. Данные признаки говорят о развитии и наличии у сельских педагогов «комплекса сельского учителя».

Разрешение данного кризиса возможно по трем направлениям:

- дальнейшая социализация личности молодого учителя за счет самореализаций и раскрытия внутреннего потенциала;
- удовлетворенность достигнутым уровнем адаптированности, отсутствие профессионального и личностного роста, своего рода стагнация личности учителя;
- профессиональная дезадаптация, в ходе которой происходит формирование следующих психологических характеристик: неустойчивость самооценки, ощущение социальной невостребованности; ощущение «провинциализма», «отсталости» от ритма современной жизни.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

В связи с этим возникает необходимость усиления психологической подготовки будущих учителей в вузе к самостоятельной деятельности в школе создания максимально приближенного к реальности «образа» сельской школы, представления о специфике профессионально-педагогической деятельности в ней.

Мир педагога должен быть шире одного образовательного учреждения, где зачастую его профессиональная деятельность сводится к тому, что, он осваивает какие-то компетенции, и дальше он фактически попадает в «учительскую рутину». Целеустремленные педагоги при хорошей методической поддержке – кадровый потенциал современной школы. «В школу необходимо привлекать амбициозных, нацеленных на рост людей. Ни большее количество мужчин и женщин, ни молодых и ни старых, а просто более амбициозных людей, потому что в конечном счёте это будет формировать амбиции тех, кто в школе учится [5]».

В целях оптимизации адаптационного периода начинающих учителей усматривается необходимость совершенствования руководства адаптацией, схватывающая и социальную и профессиональную сферы деятельности:

- администрация сельской школы, планируя свое сотрудничество с молодыми специалистами, должна учитывать психологическую «уязвимость» последних и, по возможности, влиять на причины, этому способствующие через четкие, конкретные формулировки задач и требований, организации консультирования по планированию деятельности и оформлению учебно-производственной документации, через оказание морально-психологической поддержки и т.д.;

- целесообразным представляется и организация при институте методического центра помощи молодым учителям. Это может стать действующим фактором системы непрерывного образования, с одной стороны, и значимой поддержкой для молодых специалистов.

На первых порах молодой специалист должен получать постоянную помощь и поддержку со стороны администрации образовательного учреждения, коллег, методистов. Ситуация, при которой он остается один на один с классом, уроком, школой, создает невыносимые условия для молодого специалиста.

Наставничество является наиболее значительным фактором в процессе профессиональной адаптации молодого преподавателя и представляет собой постоянный диалог между опытным педагогом и начинающим учителем. Наставник проверяет уровень профессиональной компетенции молодого педагога, определяет степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей [1].

В связи с этим можно определить следующие задачи в работе по оказанию помощи начинающим педагогам в процессе социально-профессиональной адаптации.

- Изучение реальных профессиональных затруднений начинающих педагогов, формулирование их актуальных потребностей.
- Информационная и консультативная поддержка начинающих педагогов в выборе программ повышения квалификации, в выстраивании индивидуального образовательного маршрута.
- Формирование информационного банка образовательных услуг для молодых специалистов округа.
 - Организация курсов повышения квалификации.
 - Участие в творческих лабораториях, тренингах.
 - Консультирование молодых специалистов.
 - Участие в научно-практических конференциях.
 - Вовлечение в экспериментальную работу.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

• Ликвидация пробелов в знаниях по экономическим и правовым вопросам. В компетенцию соответствующих служб (администрации, наставников, методистов) входит ознакомление начинающих педагогов с нормативно-правовыми документами, регламентирующими их профессиональную деятельность, раскрывающими их права и обязанности, систему льгот и других преимуществ.

• Обеспечение методической литературой, материалами перспективного планирования, дидактическими материалами, знакомство с методическим кабинетом.

• Активное включение в мероприятия как в учреждении, так и вне его стен (выезды, экскурсии).

• Своевременная положительная оценка труда педагога. Заметив педагогические успехи новичка, нужно непременно отметить их вслух. Ведь похвала поднимает настроение, стимулирует, вселяет уверенность, повышает интерес к делу [3].

Суммируя все выше изложенное, можно сделать вывод, что профессиональное становление молодого педагога сельской школы происходит постепенно, шаг за шагом. В результате, грамотное, качественное управление процессом профессиональной адаптации и становления начинающих педагогов, помогает как профессиональному росту самих молодых специалистов, так и способствует развитию общеобразовательного учреждения.

Список использованных источников:

1. Барыбина, И.А. Организация наставничества в школе [Текст] / И.А. Барыбина // Справочник педагога-психолога. Школа. – 2012. – №7. – С. 35 – 36.

2. Дворядкина, Д.А. Проблемы адаптации молодого учителя в современной школе [Электронный ресурс] / Д.А. Дворядкина // Материалы IV Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года. – Ростов на/Д, 2012. – Режим доступа: <https://www.rae.ru/forum2012/181/44>.

3. Долгова, В.И. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, Е.В. Мельник, Ю.В. Моторина // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 31. – С. 76–80. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm>.

4. Зарина, Г.Д. Адаптация молодого специалиста [Текст] / Г.Д. Зарина // Директор школы. – 2009. – №2. – С. 44 – 48.

5. Щербаков, А. Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте / А. Щербаков // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 127 – 133.

Обвинцева Оксана Юрьевна, педагог-психолог
Муниципальное учреждение управления образования
Администрации Катайского района, г. Катайск

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Любое образовательное учреждение – это прежде всего педагоги, работающие в нем. За последние годы статистика неумолима: педагогический состав школ и дошкольных учреждений стремительно «стареет». В ОУ работают педагоги с большим стажем работы, для части которых в скором времени будет характерна «усталость от профессии», «эмоциональное выгорание». Большая часть педагогов относится к возрастной категории от



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

40 до 60 лет. Конечно, в этом есть и положительный момент, у взрослых специалистов большой опыт работы. Если взят конкретно Катайский район, то из общего состава педагогических кадров в процентном соотношении всего лишь 20 % педагогов в возрасте до 35 лет. Оказавшись в новом коллективе молодому специалисту необходимо выработать свой индивидуальный стиль общения с детьми, коллегами и администрацией. Бывший студент *«вращается»* и в новую социальную среду, пытается найти оптимальные формы взаимодействия с коллегами, учащимися и их родителями, с администрацией образовательного учреждения. Необходимость сочетания профессионального и социального приспособления к новой среде является непростой задачей для молодого педагога.

Вступая в педагогическую деятельность, молодой педагог попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, в новые режимы умственных и физических нагрузок, в новую сферу отношений и взаимодействия. В связи с этим, с первых дней вступления в трудовую деятельность перед каждым молодым специалистом встал ряд взаимообусловленных задач [3]:

- ✓ найти оптимальные варианты взаимодействия со всеми участниками учебного процесса – учащимися, коллегами, администрацией образовательного учреждения, родителями;

- ✓ умело применять знания и практические навыки, полученные в педагогическом учебном заведении, предварительно оценив уровень использования инновационных методов в учебном процессе и целесообразность внедрения нововведений;

- ✓ перестроить студенческий стереотип поведения в соответствии с изменившимися внешними социальными условиями (ценностями и нормами культуры ОУ, условиями труда, приспособиться к новому ритму, режиму и приоритетам новой деятельности;

- ✓ наблюдая за *«чужим»* поведением, оценить соответствие собственных характерологических особенностей (*например, ценностей*) и способностей требованиям нового социального окружения, профессиональной деятельности и при необходимости постараться скорректировать свое поведение.

Одним из направлений деятельности психолога является сопровождение молодых педагогов. Психологическое сопровождение позволяет педагогам преодолевать психологические барьеры, связанные с готовностью к нововведениям, развивать стилевые характеристики общения, позитивные взаимоотношения друг с другом, администрацией, родителями, детьми.

Г. А. Берулава подчеркивает, что цель сопровождения - создание необходимых условий для наиболее эффективного становления личности. Она отмечает, что сопровождение предусматривает поддержку естественных реакций, процессов и состояний личности.

И. В. Дубровина понимает под сопровождением систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности самореализоваться.

В нашем районе существуют подпрограмма «Программа развития молодого специалиста», создан клуб «Диалог», в рамках этого клуба разработаны циклы занятий, в том числе блок занятий психолога. Контроль за сопровождением молодых специалистов ведется на учрежденческом, муниципальном уровнях. Молодым специалистам оказывается индивидуальная консультативная помощь. На уровне образовательных организаций за молодым специалистом закрепляется наставник.

В процессе трудовой деятельности молодой специалист проходит следующие стадии адаптации [2]:



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

1. Стадия ознакомления, на которой работник получает информацию о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, о нормах поведения в коллективе. Специалист знакомится с основными нормами и правилами поведения в коллективе, представляется всем работникам на общем собрании, проходит некий ритуал посвящения в педагоги.

2. Стадия приспособления или формального вступления – на этом этапе работник переориентируется, признавая главные элементы новой системы ценностей, но пока продолжает сохранять многие свои установки. Важным на данной стадии считается оперирование педагогическими терминами при включении педагога в практическую деятельность. Для воспитателя – это рефлексия, для руководителя – это систематизация его воспитательской работы. Это позволяет начинающему педагогу ощутить себя равным в профессиональной среде, способствует ощущению сопричастности.

3. Стадия ассимиляции, когда осуществляется полное приспособление работника к среде, идентификация с новой группой. Эта стадия весьма интересна, в основном за счет различных массовых мероприятий (праздников, к которым привлекается молодой специалист, общих выездов со всеми преподавателями и др.).

4. Идентификация, когда личные цели работника отождествляются с целями трудовой организации. Ясны и понятны цели работы, способы их достижения.

Хочу заметить, что прохождение всех этих стадий будет быстрым и продуктивным, если будут приложены силы не только администрации ОУ, но и самого молодого специалиста.

Содержание работы с начинающим педагогом зависит от следующего:

- имеют ли они педагогическое образование; если имеют, то какое учебное заведение (колледж или вуз), какой факультет (дошкольный, начальных классов, другой) окончили;
- насколько хорошо подготовлены теоретически (знают основы общей и возрастной психологии, педагогики, методики воспитания и обучения дошкольников), обладают ли навыками работы с психолого-педагогической литературой, участвовали или участвуют в исследовательской деятельности;
- имеют ли опыт практической работы с детьми;
- каких результатов в своей профессиональной деятельности хотят добиться.

В зависимости от этого молодых специалистов условно разделяют на три группы:

- 1) педагоги, имеющие слабую теоретическую и практическую подготовку;
- 2) педагоги с сильной теоретической подготовкой, но не имеющие опыта практической работы;
- 3) педагоги со слабо развитой мотивацией труда.

Формы и методы, которые используются в работе с каждой группой, различают по содержанию и, конечно, целям [1].

Для *первой группы* молодых специалистов выбираются такие методы, приемы и формы работы, которые способствуют усвоению теоретического материала, формированию навыков практической работы. Это консультации, семинары-практикумы, беседы, коллективные просмотры, взаимопосещения, наставничество, лекции, аукцион педагогических знаний, знакомство с передовым опытом, организационно-деятельностные игры, «книжная лавка».

Для *второй группы* используется цикл методических мероприятий, способствующих овладению навыками практической работы с детьми, родителями. Это семинары-практикумы, коллективные просмотры, взаимопосещения, анализ педагогических ситуаций, практические отчеты и др.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Для *третьей группы* применяют формы и методы, стимулирующие интерес и положительное отношение к педагогической деятельности, помогающие осознать свою профессиональную значимость, степень ответственности за воспитание и обучение дошкольников. Это дискуссии, круглые столы, деловые игры, анализ педагогических ситуаций, беседы, диспуты, убеждение, поощрение.

Психолого-педагогическая работа с молодыми специалистами, проходит в три этапа [4]:

I этап - диагностический. На этом этапе идет изучение личности молодого педагога, чтобы выявить его профессиональные навыки и умения, положительные и отрицательные черты характера. Заместитель заведующего по УВР, старший воспитатель и педагог-психолог проводят собеседование на знание программ воспитания, либо обучения. Предлагаются для заполнения анкеты, диагностические таблицы (например, «Диагностика определения модели взаимодействия воспитателя с детьми» М.В.Крулехт и др.). Степень практической подготовленности отслеживается в результате наблюдений за организацией воспитательно-образовательного процесса в группе, классе, в которой работает молодой специалист. Результаты фиксируются в тетради наблюдений, а затем вносятся в Карту профессионального роста педагога, разработанную методической службой.

Для изучения личностной сферы молодого педагога используются следующие методики.

1. Сначала педагог самостоятельно, основываясь на самооценке, заполняет карту личности.

2. С помощью теста Айзенка выявляется тип темперамента. Цель – выявив типологические особенности педагога, подобрать ему сменщицу, с которой будет комфортно работать.

3. Выявляется типология личности. Результаты диагностики заносятся в психологический профиль педагога, который закладывается на первом этапе и затем пополняется. Эта диагностика позволяет вовремя оценить и скорректировать трудности в работе педагогов, их психологическое состояние и самочувствие в работе с детьми.

Регулярно выявляется социометрический статус нового члена коллектива, его ближайшее окружение с помощью методики социометрии. Как правило, в первый год работы молодой специалист имеет низкий статус. Это связано с тем, что он не успел установить и закрепить дружеские связи с другими членами коллектива. Работа направлена на корректировку всех возникших затруднений.

II этап – коррекционно-развивающий. На этом этапе применяются разнообразные формы и методы работы с молодыми специалистами, способствующие повышению их профессиональной компетенции. Этап длится в течение всего учебного года. Педагог-психолог планирует работу по двум направлениям.

Темы для групповых и индивидуальных консультаций выбирают педагоги на основе выявленных проблем в работе. Это могут быть адаптация ребенка к детскому саду, семейные проблемы, коррекция нарушений своего образа в детстве и т.д. Большой популярностью пользуются у молодых педагогов деловые игры и тренинги. Их тематика также разнообразна: игры, направленные на рефлекссию профессиональных качеств; тренинги личностного роста, невербальных форм общения

На II этапе опытные педагоги продолжают посещать занятия начинающего педагога и наблюдать за его взаимодействием с детьми. Здесь важно отмечать положительные моменты в его работе, чтобы сделать их опорой для дальнейшего движения вперед. Сначала о таких посещениях предварительно договариваются с воспитателем, а затем они происходят без



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

предварительного предупреждения. Такая форма контроля позволяет выявить стиль работы воспитателя, его отношение к делу.

После каждого посещения проводится детальный анализ. Конкретные предложения и рекомендации фиксируются в тетради контроля.

III этап - подведение итогов, или аналитический.

В конце учебного года заместитель заведующего по УВР, старший воспитатель, педагог-психолог, проанализировав результаты работы, динамику профессионального роста молодого специалиста, намечают перспективы дальнейшей работы с ним. На этом этапе можно (с помощью анкетирования) определить рейтинг молодого воспитателя среди родителей, их удовлетворенность его работой, отношение к нему воспитанников, насколько сам педагог удовлетворен своей деятельностью, отношениями с детьми, родителями, коллективом. По специально разработанному вопроснику он может подготовить самоанализ своей деятельности за прошедший учебный год.

Работа, проводимая в ОУ с молодыми специалистами, способствует развитию у них познавательного интереса к профессии, активному освоению приемов работы с детьми, позволяет развивать навыки самооценки, самоконтроля, стимулирует желание повышать свое образование и квалификационную категорию.

Анализируя систему образования в Катайском районе можно с уверенностью сказать о том, что нехватка кадров наблюдается во всех муниципальных образовательных учреждениях. Каждый год к нам в район поступают порядка 4-6 новых специалистов, благодаря слаженной работе образовательного учреждения и муниципального образования мы стараемся создать комфортные условия для развития профессионального потенциала молодых специалистов.

В заключении хотелось бы сказать, что в нашей области в общем, а в Катайском районе в частности наблюдается нехватка молодых специалистов, в том числе и психологов.

Список использованных источников:

1. Психология : словарь / под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990.
2. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме : пер. с англ. / Г. Селье. – М., 1960.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990.

Шамухаметова Елена Сафиуллиновна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск
Змановская Нина Васильевна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СКЛОННОСТИ К СУИЦИДУ У
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

На протяжении первого года обучения происходит вхождение студента – первокурсника в студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к выбранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, развиваются и воспитываются профессионально значимые качества личности. Смена привычного режима жизни,



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

провоцирует повышение уровня тревожности, снижение эмоционально-волевой сферы и может привести к появлению у студентов стресса и ввести в депрессию.

В 2015 году, по оперативным данным Росстата, число самоубийств составило 24 982, что на 6,2 % ниже показателя 2014 года. Количество жертв суицидов в России снижается 14 лет. Судя по архивным данным РСФСР с 1956 по 1990 год, представленным демографами, и статистике Росстата за период с 1991 года, это самый низкий показатель за последние 50 лет [5].

Но при этом наша страна занимает первое место в Европе по количеству подростковых суицидов. За последние годы количество суицидальных попыток среди подростков увеличилось на 35-37%.

По данным Всемирной психиатрической ассоциации наиболее уязвимой в отношении самоубийства возрастной группой являются старшие подростки в возрасте от 15 до 19 лет. Считается, что на каждое законченное самоубийство у подростков приходится до 100-200 суицидальных попыток, т.е. частота завершенных суицидов по сравнению с покушениями относительно «невелика» – 1% попыток самоубийств подростков заканчивается смертью. Тем не менее, суицидальные попытки, как правило, содержат реальную угрозу для жизни подростка [4].

О.В. Вихристюк выделяет основные мотивы суицидального поведения:

1. Переживание обиды, одиночества, отчужденности и непонимания.
2. Действительная или мнимая утрата любви родителей, неразделенное чувство и ревность.
3. Переживания, связанные со сложной обстановкой в семье, со смертью, разводом или уходом родителей из семьи.
4. Чувства вины, стыда, оскорбленного самолюбия, самообвинения (в т.ч. связанного с насилием в семье, т.к. зачастую подросток считает себя виноватым в происходящем и боится рассказать об этом).
5. Боязнь позора, насмешек или унижения.
6. Страх наказания (например, в ситуациях ранней беременности, серьезного проступка), нежелание извиниться.
7. Любовные неудачи, сексуальные эксцессы, беременность.
8. Чувство мести, злобы, протеста, угроза или вымогательство.
9. Желание привлечь к себе внимание, вызвать сочувствие, избежать неприятных последствий, уйти от трудной ситуации, повлиять на другого человека.
10. Сочувствие или подражание товарищам, кумирам, героям книг или фильмов [1, с. 19].

В.В. Нечипоренко выделяет следующие характеристики склонных к суицидальному риску подростков: ранимость; отвержение социальным окружением; низкая самооценка; чувство бесполезности, несостоятельности; физическое отставание, пассивность в разрешении трудных задач и избегание «нагрузочных» ситуаций [1, с. 27].

По мнению Е.М. Вроно, подросток постоянно переживает проблемы трех «н»: «непреодолимость трудностей, нескончаемость несчастья, непереносимость тоски и одиночества. При этом он так же постоянно должен бороться с тремя «б»: безнадежность, беспомощность, бессилие [1, с. 58].

Для точного выявления склонности к суицидальному риску существует множество диагностических методик. Н.П. Бадина, Л.С Яговкина выделяют основные три методики:

1. Опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой), Методика применяется для выявления уровня сформированности суицидальных намерений, с целью



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

предупреждения серьезных попыток самоубийства. Использовать методику рекомендуется, при высокой вероятности суицидального поведения, после проведения беседы, где психолог должен проявить максимум внимания и сочувствия [2, с.20].

2.Методика определения степени риска совершения суицида (И.А. Погодин). Данная методика способствует установлению степени риска совершения суицида людьми, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации, которые могут вызвать подозрение на склонность к суицидальным намерениям, своим поведением [2, с. 22].

3.Методика выявления суицидального риска (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич). Методика позволяет определить социально-психологическое отношение подростка к суицидальным действиям, исследует аутоагрессивные тенденции и факторы, формирующие суицидальные намерения. При этом, все внимание исследуемого сосредотачивается на тесте, цель которого завуалирована как определение интеллектуальных способностей [2, с. 24].

Фактически все подростки в ВУЗе постоянно получают некоторую форму профилактики суицидального риска, но важным для предотвращения суицида в образовательной среде является и психологическое благополучие педагогов. Специалисты должны владеть техниками эмпатического слушания, ведения доверительной беседы, установления психологического контакта, ведения групповых дискуссий. Педагоги должны знать технологии обучения социальным навыкам, коррекции поведения. Психолог должен развивать у педагогов навыки профилактики эмоционального выгорания, совместно анализировать сложные случаи профессиональной практики. Эта работа будет способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья педагогов, что особенно важно при работе с обучающимися склонными к суицидальному риску.

По предотвращению подростковых (молодежных) суицидов выделяется первичная, вторичная и третичная профилактика. Психологическим основанием для проведения первичной профилактики служат данные многочисленных исследований, согласно которым каждый человек при определенной подготовке способен вынести любую, даже самую тяжелую ситуацию. Вторичная профилактика проводится в отношении тех, кто выказывает желание покончить с собой. Адресатом третичной профилактики становятся подростки, предпринявшие демонстративную попытку суицида, их родители и друзья [3, с. 6].

Психологическая профилактика суицидальных намерений у студентов, должна формировать у них индивидуальные антисуицидальные факторы. То есть формировать положительные жизненные установки, четкую жизненную позицию. Реализовать это направление деятельности можно при помощи проведения тренингов, дискуссий, ролевых и ситуативных игр, индивидуальных или групповых бесед.

В результате правильной профилактики у студентов должны развиваться основные факторы защиты от суицидального поведения. Подросток должен быть более уверен в себе и в возможности достижения своих жизненных целей, уметь обращаться за помощь к взрослым, развиваются гармоничные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Он должен научиться принимать важные решения, уметь открываться новому, принимать жизненные удары и уметь справляться с неудачами [3, с. 18].

Так же стоит отметить, что в системе образования не должны допускаться факты физического насилия, взаимной нетерпимости, запугивания студентов со стороны друг друга. Для каждого студента должны быть созданы условия для полноценной успешной адаптации, создана безопасная обстановка. Если среди студентов есть отвергаемые, психологу нужно постараться интегрировать их в коллектив.

Профилактика суицидального поведения среди студентов является огромной стратегически важной задачей, для каждого сотрудника ВУЗа, для её эффективного решения



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

нужно:

1. Заблаговременное, точное выявление обучающихся склонных к суицидальному поведению, определение причин и обеспечение их психологической помощью.
2. Формирование доверительных взаимоотношений со студентами, через проведение бесед, с искренним стремлением понять их и оказать им помощь.
3. Проявление бдительности, наблюдательности.
4. Контроль посещаемости занятий и прогулов, повышение уровня учебной мотивации.
5. Организация досуга подростков, профилактика употребления ПАВ, пропаганда ЗОЖ.
6. Консультирование педагогов, родителей по проблеме склонности к суицидальному риску подростков.

В заключении нужно отметить, что важным фактором в процессе профилактики склонности к суицидальному риску среди молодежи является как ранее выявление склонных к риску обучающихся, так и формирование и развитие антисуицидальных факторов, которые присутствуют у любой личности.

Список использованных источников:

1. Вихристюк, О.В. Что нужно знать родителям о подростковом суициде? [Текст] // под ред. О.В. Вихристюк. – М. : МГППУ, 2013. – 67 с.
2. Бадьина, Н.П. Психологическая профилактика и диагностика суицидального риска у подростков [Текст] : методические рекомендации для педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей / Н.П. Бадьина, Л.С. Яговкина ; ИПКиПРО Курганской области. – Курган, 2009. – 77 с.
3. Профилактика суицидального проявления среди студентов в ФГБОУ ВО «ВГУВТ» [Текст] : методические рекомендации для сотрудников и педагогов. – Нижний Новгород, 2016. – 43 с.
4. Роспотребнадзор: РФ впереди всей Европы по числу детских самоубийств [Электронный ресурс] // РБК [web-сайт]. – Режим доступа: <http://www.rbc.ru/society/11/03/2013/570404b39a7947fcbd4468a9/>. – 25.10.2016.
5. Число самоубийств в России упало до самого низкого уровня за 50 лет [Электронный ресурс] // РБК [web-сайт]. – Режим доступа: <http://www.rbc.ru/society/10/02/2016/56ba00a79a79474ccbd2bccb>. – 25.10.2016.

Коновалова Ольга Вячеславовна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования важным является формирование активной, здоровой, конкурентоспособной личности профессионала. Решение данной задачи становится возможным только в результате целенаправленной работы по развитию индивидуальных психологических особенностей студентов.

Психологи, работающие в сфере «человек – человек» наиболее подвержены влиянию стресс-факторов (необходимость быстро ориентироваться в коммуникативной среде; интенсивное общение; повышенная ответственность за разрешение проблем клиентов; сдерживание внешнего проявления эмоций; неизбежность быть объектом наблюдения и



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

оценивания и так далее). Присутствие стрессоров в профессиональной деятельности может привести к возникновению пагубного функционального состояния – состояния стресса и эмоционального выгорания. Поэтому одно из важных качеств педагога-психолога является умение сопротивляться стрессу. Что подтверждают исследования отечественных авторов.

Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, А.В. Крупенина и другие исследователи выявили, что для профессионального успеха педагога-психолога наряду с такими качествами как общий интеллект, поддерживающий стиль общения, уважительное отношение к людям важным является высокая стрессоустойчивость.

С.В. Субботин утверждает, что «стрессоустойчивость – комплексная индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности, что обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и ведет к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности» [6, с.54].

К данному определению присоединяются А.А. Баранов, Н. В. Суворова, они отмечают, что данный феномен (качество, черта, свойство) рассматривается в основном, с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность (успешность) деятельности [1].

В работах Б.Х. Варданяна прослеживается идея о двойственной природе стрессоустойчивости как свойства, влияющего на результат деятельности (успешность-неуспешность) и как характеристики, обеспечивающей гомеостаз личности как системы, на основании этого стрессоустойчивость можно рассматривать как деятельность и личностный показатель [3].

С точки зрения П.Б. Зильберман стрессоустойчивость может быть нецелесообразным явлением, характеризующим отсутствие адекватного отражения изменившейся ситуации, свидетельствующим о недостаточной гибкости и приспособляемости. Он утверждал, что стрессоустойчивость это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивида, которое обеспечивает оптимально успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке [7].

О.В. Лозгачева в своей работе по формированию стрессоустойчивости на этапе профессионализации под стрессоустойчивостью понимает «комплексное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных и кумулятивных внешних и внутренних факторов в процессе жизнедеятельности, обусловленное уровнем активации ресурсов организма и психики индивида, проявляющееся в показателях его функционального состояния и работоспособности» [5].

В социально-психологическом исследовании по формированию стрессоустойчивости у человека Ли Канг Хи сформулировал следующее определение «стрессоустойчивость – психофизическое состояние человека, обеспечивающее оптимальную адаптацию к экстремальным условиям, позволяющее решать возложенные на него служебные и бытовые задачи без потерь (физических и психических), то есть находясь в состоянии психофизического равновесия» [4].

В своем исследовании мы опирались на понимание стрессоустойчивости, приведенное в работах В. А. Бодрова. Под стрессоустойчивостью он понимает «интегративное свойство человека, которое, во-первых, характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней (гигиенические условия, социальное окружение и т.п.) и



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

внутренней (личной) среды и деятельности. Во-вторых, оно определяется уровнем функциональной надежности субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях. И, в-третьих, это свойство проявляется в активации функциональных ресурсов (и оперативных резервов) организма и психики, а также в изменении работоспособности и поведения человека, направленных на предупреждение функциональных расстройств, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надежности деятельности [2].

Понимание структуры стрессоустойчивости личности опирается на традиционно сложившейся в психологии подход к представлению о структуре психики. Исходя из этого стрессоустойчивость можно рассматривать как динамическую структуру (М.Ф. Секач, 1999; А.А. Напримеров, 2001; О.Д. Привалова, 2004 и др.). Проанализировав различные подходы к рассмотрению структуры стрессоустойчивости личности нами были выделены следующие ее компоненты: физиологический, интеллектуальный, познавательный, операциональный, когнитивный, эмоциональный, мотивационный и волевой компоненты. Причем все компоненты находятся в определенной взаимосвязи, и возможна компенсация не выраженности одних за счет большей развитости других.

А.Л. Церковский провел анализ современных исследований стрессоустойчивости и пришел к выводу, что большинство из них направлены на изучение и развитие стрессоустойчивости у педагогов. Формирование стрессоустойчивости в учебной деятельности студентов является малоизученной проблемой, хотя некоторые ее аспекты отражены в работах А.А. Андреевой, О.В. Лозгачевой, М.Л. Хуторной [7].

Все вышесказанное определило необходимость проведения эмпирического исследования, направленного на разработку и внедрение коррекционно-развивающей программы по формированию стрессоустойчивости у студентов, обучающихся по психолого-педагогическим специальностям.

Для достижения поставленной цели были реализованы следующие задачи:

1. Развитие самоконтроля.
2. Повышение нервно-психической устойчивости.
3. Овладение способами саморегуляции.
4. Развитие навыков, необходимых для уверенного поведения.

В качестве основных принципов построения коррекционно-развивающей программы выступили:

- *Принцип единства диагностики и коррекции* – коррекционно-развивающая работа осуществляется на основе проведенной диагностики стрессоустойчивости у студентов, обучающихся на психолого-педагогическом направлении.

- *Деятельностный принцип коррекции* определяет тактику проведения коррекционной работы через активизацию деятельности каждого студента, в ходе которой создается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности студентов.

- *Принцип комплексности методов* психологического воздействия отражается в интегрированных приемах, способствующих повышению уровня стрессоустойчивости, в качестве которых в коррекционно-развивающей программе выступили: игротерапия, арттерапия, релаксационные этюды и упражнения.

- *Принцип постепенности* – поэтапное погружение студентов в психокоррекционный процесс и постепенный выход из этого процесса, а также увеличение глубины и силы воздействий на студентов от этапа к этапу коррекционно-развивающей работы.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- *Принцип учета эмоциональной сложности материала* – проводимые игры, задания, упражнения, предъявляемый материал создают благоприятный эмоциональный фон, стимулируют положительные эмоции.

- *Принцип систематичности работы со студентами* – проведение занятий 2 раз в неделю.

При разработке программы нами были определены критерии отбора студентов в коррекционную группу: низкий и средний уровень поведенческой регуляции; низкий и средний уровень нервно – психической устойчивости; низкий и удовлетворительный уровень адаптации; средний и низкий уровень стресса и стрессоустойчивости; неуверенность в себе.

Психокоррекционный комплекс включил в себя 4 блока.

Диагностический блок был направлен на диагностику и изучение особенностей и уровней стрессоустойчивости у студентов-психологов.

Установочный блок программы решал задачи знакомства участников тренинга, установление доверительного контакта и сплочение группы.

Проведение коррекционной программы направленной на повышение уровня стрессоустойчивости, развитие коммуникативных способностей, овладение способами саморегуляции, обеспечение атмосферы эмоционального принятия, снижающей чувства беспокойства и тревоги осуществлялось в рамках коррекционно-развивающего блока.

Последний блок – блок оценки эффективности занятий. Оценка произошедших изменений осуществлялась путем повторной диагностики.

Коррекционно-развивающая программа строилась с учетом таких механизмов коррекционной работы (И. Ялома и С. Кратохвила) как сообщение информации, альтруизм, групповая сплоченность, развитие техники межличностного общения, интерперсональное влияние, имитационное поведение.

Сообщение информации – получение студентами в ходе групповой психокоррекции разнообразных сведений о стрессе и стрессоустойчивости (Мини-лекции «Что такое стресс?», «Ресурсы преодоления стресса» и др.).

Альтруизм – возможность в процессе групповой психокоррекции помогать друг другу, делать что-то для другого. Помогая другим, человек становится более уверенным в себе. Он ощущает себя способным быть полезным и нужным, начинает больше уважать себя и верить в собственные возможности (упражнение «Лотос» и др.).

Групповая сплоченность – желание оставаться в группе, чувство принадлежности группе, доверие, принятие группой, взаимное принятие друг друга, чувство «Мы» группы (Игра «Застольная беседа», упражнение «Телеграмма» и др.).

Развитие техники межличностного общения – студент имеет возможность за счет обратной связи и анализа собственных переживаний увидеть свое неадекватное межличностное взаимодействие и в ситуации взаимного принятия изменить его, выработать и закрепить нормы, более конструктивные способы поведения и общения (упражнение «Знакомство в ситуациях», упражнение «Циферблат» и др.).

Интерперсональное влияние. Получение новой информации о себе за счет обратной связи, что приводит к изменению и расширению образа «Я». Возможность возникновения в группе эмоциональных ситуаций, с которыми студент ранее не мог справиться, их вычленение, анализ и проработка (упражнение «Я и стресс» и др.).

Имитационное поведение. Студент имеет возможность обучиться более конструктивным способам поведения за счет подражания психологу и другим успешным членам группы (игра «Разорви цепь», упражнение «Два на два, или новый Юлий Цезарь» и т.д.).



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

В качестве основных условий и факторов повышения уровня стрессоустойчивости у студентов выступили групповая форма работы, проведение коррекционно-развивающей работы в эмоционально насыщенной обстановке, систематичность работы со студентами, активная работа студентов на коррекционно-развивающем занятии, проведение занятий в специально организованном пространстве, в благоприятное время.

Для достижения поставленной цели и решения выдвинутых задач нами были использованы различные методики и техники коррекционной работы. Так, например, использование ролевых методов (ролевая игра «Весенняя распродажа», упражнение «Новый начальник») позволило студентам столкнуться с ситуациями, типичными для реальной жизни, в которых необходимы качества стрессоустойчивости.

В результате использования дыхательных техник (упражнение «Нижнее дыхание», упражнение «Полное дыхание») студенты научились снимать эмоциональное напряжение, волнение и т.д..

С помощью техники Арт-терапии (например, упражнение «Я и стресс») участники тренинга осознали свои ресурсы и проанализировали их).

Программа содержала 14 занятий продолжительностью по 3 часа, периодичность занятий 2 раза в неделю на протяжении 7 недель. Программа рассчитана на группу из 10-15 студентов в возрасте 18-23 лет.

Каждое занятие состояло из трех частей: вводной, основной и заключительной.

Вводная часть направлена на знакомство, приветствие, поднятие эмоционального фона, на создание комфортных условий для раскрытия участников, настроя их на эффективную работу в течение всего занятия.

Основная часть включает в себя выполнение заданий предусмотренных психологом, проведение игр и упражнений с участниками, получение обратной связи между участниками, формирование и развитие навыков направленных на достижение конечной цели программы.

В качестве основного элемента заключительной части выступает рефлексия, получение обратной связи от участников к психологу, проведение релаксационных упражнений направленных на расслабление мышц, установления позитивного эмоционального состояния.

В качестве критериев эффективности реализованной программы выступили улучшение результатов при повторной диагностике, повышение уровня стрессоустойчивости, повышение уровня поведенческой регуляции и нервно-психической устойчивости, повышение уверенности в себе.

Таким образом, в результате реализации коррекционно-развивающей программы мы пришли к выводу, что специально организованное воздействие на студентов позволяет повысить уровень поведенческой регуляции; уровень нервно-психической устойчивости. Студенты начали демонстрировать формы поведения, свидетельствующие о большей уверенности в себе. Все эти факторы свидетельствуют о повышении уровня стрессоустойчивости.

Список использованных источников:

1. Баранов, А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / А.А. Баранов. – СПб., 2012. – 405 с.
2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542-



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

543.

4. Ли Канг Хи. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Ли Канг Хи. – М. : РГСУ, 2005. – 30 с.

5. Лозгачева, О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации / О.В. Лозгачева. – Екатеринбург, 2004. – 158 с.

6. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / С.В. Субботин. – Пермь, 1992. – 152 с.

7. Церковский, А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – № 1. – С. 6-19.

Коновалова Ольга Вячеславовна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Малютина Марина Юрьевна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Навыки письменной речи осваиваются многими детьми не легко и не сразу; ошибки в их тетрадях бывают порой столь многообразны и многочисленны, что взрослые оказываются перед необходимостью принимать какие-то немедленные меры. Но если эти меры сводятся лишь к более строгому контролю, если ребенка лишь побуждают заниматься «усерднее», «старательнее», то очень часто желаемого результата добиться не удастся: одни и те же ошибки повторяются раз от разу.

Без систематической и целенаправленной помощи маленькому школьнику с такими трудностями самостоятельно не справиться. Поэтому в первую очередь родителям необходимо обратиться за помощью к логопеду и вместе с ним наметить план занятий с ребенком еще в старшем дошкольном возрасте, до поступления в школу.

Письменная речь – представляет собой абсолютно новый вид речевой деятельности, которая не может сформироваться сама по себе на пустом месте, без предваряющей ее ступени - письма, которое, по словам А. Р. Лурия, можно считать некой «рецепторной ступенью» в процессе появления письменной речи.

Письменная речь имеет особенно больше значение в речевом развитии будущего школьника.

У человека, владеющего письменной речью, возможности общения значительно расширяются. Школьник, овладевший письменной речью, может изложить и сообщить свои мысли отсутствующему человеку в письменной форме. Точно так же, пользуясь письменной речью, он может узнать о мыслях других людей и, что особенно важно, приобретать самостоятельно знания, читая учебники и другие книги.

К письменной речи школьника предъявляются значительно большие требования, чем к его устной речи. Письменное изложение того или иного учебного материала должно быть строго последовательным и связным, понятным и для читателя.

Письменная и устная речь школьника развиваются в единстве и взаимно влияют друг



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

на друга.

По мнению Р.Е. Левиной успешное обучение детей во многом будет зависеть от уровня сформированности у них навыков письменной речи, которые представляют собой сложный многофункциональный психофизиологический процесс.

Оставив «за кадром» все более тонкие моменты, можно говорить о следующих совершенно несомненных предпосылках нарушения письменной речи у детей дошкольного возраста:

- *Отсутствие слуховой дифференциации акустически близких звуков:* твердых – мягких, звонких – глухих, свистящих – шипящих, а также звуков [р], [л], [й]. Это рассматривается нами как явная предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания), поскольку фонемы каждой из названных групп, не дифференцируемые на слух, в дальнейшем обязательно взаимозаменяются на письме.

- *Наличие полных звуковых замен в устной речи,* которые также касаются, в основном, вышперечисленных групп акустически и артикуляторно близких звуков. Наличие таких замен является несомненным предвестником артикуляторно-акустической дисграфии, поскольку неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения ребенка грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам.

- *Несформированность простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста.* По В. К. Орфинской, к таким видам анализа относятся следующие:

- узнавание звука на фоне слова;
- выделение ударного гласного из начала слова и конечного согласного из конца слова;
- определение примерного места звука в слове по принципу: начало, середина, конец.

Если ребенок старшего дошкольного возраста не способен даже в этих пределах «почувствовать» звуковой состав слова, он не сможет в положенный срок овладеть полным фонематическим анализом слов, в чем нас постоянно убеждает школьная практика обучения таких детей грамоте. На этом основании принято рассматривать данное «несовершенство» как явную предпосылку дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

• *Несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза,* что затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой, а значит, приводит к появлению у него оптической дисграфии.

• *Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования,* что внешне проявляется преимущественно в неправильном употреблении ребенком окончаний слов в устной речи. Это является несомненным предвестником аграмматической дисграфии.

Особенно актуальным остается вопрос формирования письменной речи у ребенка с ОНР III уровня.

У детей с ОНР III уровня речевое недоразвитие проявляется в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудности усвоения логико - грамматических конструкций. У значительной части детей отмечаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухо-речевой памяти. Наряду с отклонениями в различении фонем дети испытывают затруднения в удержании последовательности и количества слогового ряда, а также предложений из 4-5 слов.

У детей с ОНР III, выявлен низкий уровень владения звуковым анализом слова. Выделение последовательности звуков, определение количества звуков в слове, выделение



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

гласных и согласных в конце слова – все это может вызвать в дальнейшем, в школе, значительные трудности в обучении.

Психолого-педагогические наблюдения за детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня выявили ряд особенностей их психофизического развития. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания.

Особенности устной речи, а также характеристики неречевых процессов и функций у детей с общим недоразвитием речи свидетельствуют о недостаточности психологической базы, обеспечивающей процесс письменной речи, чем и обуславливают сложные и стойкие нарушения.

Основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на следующие ступени обучения. В противном случае стойкие специфические ошибки письма будут сопровождать старших дошкольников и в последующие годы, осложняя их учебно-познавательную деятельность.

В связи с этим логопедическая работа по формированию предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня должна включать:

1. Развитие речи:
 - коррекция звукопроизношения;
 - работа со слоговой структурой слова;
 - исследование фонематических процессов;
 - обогащение словарного запаса;
 - коррекция слухоречевой и речезрительной памяти;
2. Развитие общей и мелкой моторики.
3. Коррекция отдельных сторон психической деятельности:
 - зрительно-пространственное восприятие;
 - зрительная память;
 - слуховая память.

Работа должна охватывать все стороны речевого развития, также должна предусматриваться подготовка руки дошкольника к письму.

Таким образом, можно сказать, что систематичность и последовательность коррекционной работы позволит подготовить ребенка к овладению письменной речью, а выработанные в ходе коррекционно - развивающих занятий умения и навыки будут способствовать успешному овладению письменной речью.

Список использованных источников:

1. Китик, Е.Е. Основы логопедии [Текст] / Е.Е. Китик. – М. : Флинта, 2016. – 196 с.
2. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом Логопедия. Методическое наследие [Текст]. В 5 кн. Кн. V: Фонетико - фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 479 с.
3. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб. : Детство - Пресс, 2006. – 128 с.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Осипова Галина Ивановна, педагог-психолог
Ржевская Светлана Ивановна, учитель-логопед

ГКОУ «Введенская специальная (коррекционная) школа, имеющая интернат для обучающихся, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», с. Введенское, Кетовский район

**ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УМСТВЕННО
ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ В
УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС**

Психолого-логопедическое сопровождение является основной частью коррекционной работы и образования ребенка с умственной отсталостью в условиях введения ФГОС. Стандарт направлен на обеспечение равных возможностей получения качественного образования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Умственно отсталые – это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и др.) Для умственно отсталых детей характерно наличие патологических черт в эмоциональной сфере: повышенная возбудимость или, наоборот, инертность.

Как показывают данные исследований, у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых детей является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение – у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи.

У умственно отсталых позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Воспроизведение – процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У умственно отсталых оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на развитии речи ребенка. Речевые нарушения данной категории детей носят системный характер и речь страдает как целостная система. Нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексико-грамматический строй, связная речь. Однако преобладающим в структуре речевого дефекта является семантический дефект. Расстройства речи умственно отсталых детей характеризуются стойкостью и могут сохраняться до старших классов.

У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона.

Это связано с тем, что умственно отсталые дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей.

Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех – слезами и т. п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия).

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость – отличительные качества их



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Все эти особенности психических процессов умственно отсталых учащихся влияют на характер протекания их деятельности.

Психология деятельности глубоко изучена дефектологами Г. М. Дульневым, Б. И. Пинским и др. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием.

Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей.

Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов умственно отсталых.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности умственно отсталых. Психологи (А. Д. Виноградова, Н. Л. Коломенский, Ж. И. Намазбаева и др.) указывают, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, умственно отсталых характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др. отмечают положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

Для успешной коррекционной работы необходима тесная взаимосвязь в работе всех специалистов, сопровождающих ребенка. Фундаментом обучения, воспитания и в целом развития умственно отсталого ребенка является работа педагога-психолога и учителя-логопеда.

Основными направлениями психолого-логопедического сопровождения являются:

1. Диагностическая работа, которая обеспечивает выявление особенностей нарушений основных психических функций и устной и письменной речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
2. Разработка и составление программ, индивидуальных и групповых планов сопровождения умственно отсталых обучающихся.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

3. Организация и проведение индивидуальных и групповых занятий по преодолению выявленных нарушений развития.

4. Мониторинг психологического и речевого развития, который позволяет проследить динамику развития умственно отсталых обучающихся.

5. Индивидуальное консультирование педагогов и родителей по решению проблем в развитии обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

6. Информационно-просветительская работа, которая предполагает разъяснительную деятельность в отношении педагогов и родителей по вопросам, связанным с особенностями осуществления коррекционной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Принципы проведения коррекционной психолого-логопедической работы

– Принцип приоритетности интересов обучающегося, который заключается в оказанию каждому ребенку помощи в развитии с учетом его индивидуальных образовательных потребностей.

– Принцип системности, который обеспечивает единство всех элементов коррекционной работы: цели и задач, направлений осуществления и содержания, форм, методов и приемов организации, взаимодействия участников.

– Принцип непрерывности, который обеспечивает проведение коррекционной работы на всем протяжении обучения школьника с учетом изменений в их личности.

– Принцип вариативности предполагает создание вариативных программ коррекционной работы с детьми с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития.

– Принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств, обеспечивающий взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского блока в деятельности по комплексному решению задач коррекционной работы.

– Принцип опоры на сохранные звенья нарушенной функции.

– Принцип сотрудничества с семьей основан на признании семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество.

Направления коррекционной работы по психологическому сопровождению:

1. Формирование компонентов учебной деятельности.

2. Формирование адекватного социального поведения в школе.

3. Расширение кругозора.

4. Развитие и коррекция ручной мелкой моторики.

5. Развитие познавательной активности:

5.1. Развитие внимания и восприятия.

5.2. Развитие произвольности внимания

5.3. Ознакомление с окружающим.

5.4. Формирование наглядно-образного мышления и элементов логического мышления:

5.5. Развитие эмоционально-волевой сферы

Направления коррекционной работы по логопедическому сопровождению:

1. Развитие общей моторики.

2. Развитие мелкой моторики.

3. Развитие чувства ритма.

4. Развитие артикуляционной моторики.

5. Развитие мимической моторики.

6. Развитие речевого дыхания и голоса.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

7. Развитие слухового внимания и восприятия.
8. Уточнение артикуляции (постановка), автоматизация и дифференциация звуков речи.
9. Развитие просодии.
10. Развитие фонематического слуха.
11. Формирование навыка звукобуквенного анализа и синтеза.
12. Коррекция слоговой структуры слова.
13. Развитие импрессивной речи.
14. Развитие словаря.
15. Коррекция грамматического строя речи.
 - Развитие навыков словоизменения:
 - Развитие навыков словообразования:
 - Формирование навыков согласования:
16. Формирование связной речи.
17. Развитие и коррекция нарушений чтения и письма:
 - Коррекция ошибок, обусловленных недоразвитием фонематического восприятия (дифференциация фонем).
 - Коррекция ошибок, обусловленных недоразвитием функции языкового анализа и синтеза.
 - Коррекция специфических ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматического строя речи.
 - Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью зрительно-пространственных функций.

Коррекционно-развивающая работа обеспечивает организацию мероприятий, способствующих личностному развитию обучающихся, коррекции недостатков в психическом развитии и освоению ими содержания образования.

Взаимодействие специалистов общеобразовательной организации в процессе коррекционной работы – один из основных механизмов успешного развития и социальной адаптации умственно отсталых обучающихся.

Список использованных источников:

1. Аксенова, А.К. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания в 5 – 9 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида [Текст] : пособие для учителя / А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова. – М. : Просвещение, 2004. – 144 с.
2. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1995. – 112 с.
3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 223 с. : ил. – (Коррекционная педагогика).
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию : протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15. – Доступ из информационно-правовой системы «Гарант».
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

ресурс] : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599. – Доступ из информационно-правовой системы «Гарант».

Муслумов Рустам Рафикович, к.психол.н, доцент
ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России
Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

Достижение нового качества российской образовательной системы, ее устойчивое развитие невозможны без совершенствования механизмов управления. Организация и координация деятельности участников образования относятся к основным функциям педагогического менеджмента, который тесно связан с целым рядом других наук: общей теорией управления, экономикой, социальной психологией и др. Проблемы развития коллектива, в том числе профессионального педагогического коллектива, и управления этим процессом нашли освещение в работах Т. Г. Афанасьева, М.В.Артюхова, Л.К.Аверченко, Е. П. Белозерцева, Ю. В. Васильева, Л.В. Львова, Т. А. Петрунина, В. А. Сухомлинского, Ю. А. Конаржевского, Н. П. Кузина, Р. С. Немова, Л. И. Новикова, М.М.Поташника, С.Д.Резника, П. И. Третьякова, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, А. А. Орлова, П. В. Сунцова, В. А. Слостенина, П. И. Третьякова, К. М. Ушакова, Р. Х. Шакурова, В.М.Шепеля, В.А.Якунина и других.

Организационное управление учебным заведением призвано интегрировать все подразделения и педагогический коллектив в целом на выполнение общих целей и задач, сформировать организационную культуру. В современной литературе существует несколько определений организационной культуры. Преимущественно организационная культура рассматривается как совокупность ценностей, норм, обычаев, традиций, верований и ожиданий, стилей поведения, лежащих в основе отношений, взаимодействий и деятельности организации. Важнейшим компонентом организационной культуры учебного заведения является социально-психологический климат профессионально-педагогического коллектива, который проявляется в качественной стороне межличностных отношений в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и прогрессивному развитию личности в коллективе. Социально-психологический климат представляет собой систему психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения.

Одним из первых раскрыл содержание социально-психологического климата В. М. Шепель. Социально-психологический климат состоит из трех составляющих:

1. Социальный климат, который определяется осознанием общих целей и задач организации, соблюдением всех прав работников;
2. Моральный климат, определяющийся принятыми моральными ценностями в данном коллективе;
3. Психологический климат, который представляет собой преобладающую и относительно устойчивую духовную атмосферу, определяющую отношения членов коллектива друг к другу и к труду; включает систему межличностных психологических



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

отношений, психологические механизмы взаимодействия между людьми, систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности.

Социально-психологический климат является постоянным пространством трудовой деятельности, активно влияя на ее мотивы, устойчивость и эффективность. Значимость его возрастает, приобретая особый смысл в педагогической профессии, поскольку эмоции и чувства, отношения педагога выступают не просто сопутствующим элементом трудовой деятельности, а включается в саму профессию.

Основные функции социально-психологического климата педагогического коллектива:

- социализирующая функция, формирующая ценности, нормы трудовой деятельности членов коллектива, личностные качества;
- интегрирующая функция, заключающаяся в сплочении членов коллектива, в объединении коллективных усилий на решение учебно-воспитательных задач;
- мотивационная функция, оказывающая влияние на формирование потребностей, направленных на профессиональное совершенствование членов коллектива;
- коммуникативная функция, ориентирующая членов коллектива на партнерское взаимодействие (сотрудничество) в процессе деятельности;
- стабилизирующая функция, обеспечивающая устойчивость внутриколлективных отношений, создающая необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов;
- регулирующая функция, проявляющаяся в реализации норм взаимоотношений и в оценке поведения членов коллектива.

В литературе предприняты попытки выделения основных показателей положительного социально-психологического климата (Е.С.Кузьмин, А.Г.Ковалев и др.). В качестве таких показателей авторы рассматривают особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, выделяя наиболее общие характеристики эффективности коллективной деятельности. В качестве основных признаков благоприятного или положительного социально-психологического климата педагогического коллектива выделяют такие признаки, как бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений между работниками, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; членам коллектива нравится участвовать в совместных делах; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями, существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, здесь всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту, помогают новичкам; высоко ценят такие черты личности, как принципиальность, честность, трудолюбие и бескорыстие; члены коллектива активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, и добиваются высоких показателей в труде и профессиональной деятельности; успехи или неудачи отдельных членов коллектива вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива; в отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество [4, с.252].

Обобщая основные признаки благоприятного социально-психологического климата педагогического коллектива, выделим его важнейшие характеристики:

- сплоченность и организованность членов коллектива;
- сознательная дисциплина;
- доброжелательная и деловая критика;



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива,
- достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении,
- высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллективом;
- продуктивность работы;
- уверенность в будущем;
- удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе, процессом и результатами труда.

Для эффективного управления социально-психологическим климатом педагогического коллектива необходимо определить систему субъективных и объективных факторов, влияющих на исследуемый процесс, и создать комплекс управленческих условий, определяющих позитивную направленность процесса профессионального становления педагогического коллектива. Ю. А. Конаржевский выделил следующие управленческие принципы: принцип уважения и доверия к человеку; принцип целостного взгляда на человека; принцип сотрудничества; принцип социальной справедливости; принцип индивидуального подхода в управлении; принцип обогащения работы педагога; принцип личного стимулирования; принцип консенсуса; принцип коллективного принятия решения; принцип целевой гармонизации; принцип горизонтальных связей; принцип автономизации управления; принцип постоянного обновления [3, с. 222].

На формирование социально-психологического климата оказывают влияние следующие факторы:

1. Индивидуальные особенности членов коллектива, и прежде всего, их совместимость, проявляющаяся во взаимопонимании, сочувствии, сопереживании друг другу.
2. Личностные качества руководителя, стиль и методы руководства, авторитет руководителя. От руководителя зависят подбор кадров, поощрение и наказание членов коллектива, продвижение их по службе, организация труда работников.
3. Особенности деятельности и результативность учебного процесса (успешный или неуспешный).
4. Применяемая шкала поощрений и наказаний, связь поощрения и должностной рост педагогических кадров с их усердием и эффективностью труда. Некоторые исследователи считают именно систему поощрений и наказаний самой важной в формировании организационной культуры.
5. Условия труда, эффективное использование времени каждого педагога, создание и использование благоприятных условий труда и отдыха, забота о здоровье и всестороннем развитии каждого члена педагогического коллектива.
6. Дизайн и оформление помещения, в котором располагается организация.
7. Характер коммуникаций, информированность участников коллектива [1, с.93; 2, с.85].

Социально-психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность в силу сложившихся в нем норм отношений между людьми. Социально-психологический климат коллектива создается и проявляется в процессе общения, где нередко возникают межличностные и групповые конфликты. Конфликт представляет собой форму социального взаимодействия между двумя или более субъектами, который возникает в результате несовпадения или столкновения желаний, интересов, ценностей, восприятия.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

По форме и содержанию, динамике, способам разрешения они чрезвычайно многообразны:

- 1) по генезису, детерминации: объективные и субъективные, случайные и закономерные, ложные;
- 2) по содержанию: организационные, этические, эмоциональные, правовые и пр.;
- 3) по форме: открытые, скрытые, ситуативные, длительные, длящиеся;
- 4) по количеству участников: индивид-индивид, индивид-группа, группа-группа;
- 5) по результатам: конструктивные, деструктивные;
- 6) в зависимости от причин: конфликты деятельности, конфликты поведения и конфликты отношений;

Обычно выделяют две функции конфликтов: деструктивную и конструктивную. При определении функций реального конфликта необходим конкретный подход, поскольку один и тот же конфликт может быть деструктивным в одном отношении и конструктивным в другом, играть негативную роль на одном этапе развития, в одних конкретных обстоятельствах и позитивную на другом этапе, в другой ситуации.

Конструктивным конфликт бывает тогда, когда оппоненты не выходят за рамки этических норм, деловых отношений и разумных аргументов. Разрешение такого конфликта приводит к развитию отношений между людьми и развитию группы.

Деструктивный конфликт возникает в двух случаях: когда одна из сторон упорно настаивает на своей позиции и не желает учитывать интересы другой стороны; когда один из оппонентов прибегает к нравственно осуждаемым методам борьбы, стремится психологически подавить партнёра, унижая его.

В психологии управления выделяют три основные причины конфликтов в трудовых коллективах:

- 1) недостатки, связанные с организацией всего трудового процесса;
- 2) недостатки в области управления, вызванные неумением расставить людей в соответствии с их квалификацией и психологическими особенностями, попытки администрирования;
- 3) недостатки, связанные с межличностными отношениями внутри коллектива.

Положительное разрешение конструктивного конфликта – это, прежде всего устранение недостатков, причин, к нему приведших. Поскольку причины эти объективные (неблагоприятные условия работы, несовершенная система оплаты труда, недостатки организации труда, несоответствие прав и обязанностей, низкий уровень трудовой дисциплины), отражающие несовершенство организации управления, то устранение их означает усовершенствование самой организации.

Деструктивные конфликты порождаются чаще всего субъективными причинами, к которым относятся неправильные действия руководителя и подчинённых, а также психологическая несовместимость отдельных людей.

Управление конфликтами – это целенаправленное воздействие по устранению (или минимизации) причин, породивших конфликт, или на коррекцию поведения участников конфликта [5, с. 347].

Эффективность деятельности учебной организации тесно связана с ее социально-психологическим климатом. Знание и учет важнейших составляющих благоприятного социально-психологического климата активизирует индивидуальный и коллективный профессиональный потенциал, способствует сохранению психологического здоровья, душевной гармонии и профессиональной зрелости педагогов.

Список использованных источников:



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

1. Будаева, Э. В. Влияние социально-психологического климата на межличностные отношения в трудовом коллективе [Текст] / Э.В. Будаева // Вестник БГУ. – 2015. – № 6. – С. 92-95.
2. Касаткина, Н. С. Формирование благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе [Текст] / Н.С. Касаткина, И.С. Аксенова // Вестник ЧГПУ. – 2013. – № 10. – С. 84-91.
3. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 222 с.
4. Михайлов, А. С. Социально-психологический климат производственной организации в различных социально-экономических условиях [Электронный ресурс] / А.С. Михайлов // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. №1 (25). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiiy-klimat-proizvodstvennoy-organizatsii-v-razlichnyh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah>. – 17.10.2016.
5. Сербиновский, Б.Ю. Управление персоналом [Текст] : учебник / Б.Ю. Сербиновский. – М. : Дашков и К, 2007. – 464 с.

Андреева Наталья Александровна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

Решение задач всестороннего развития подрастающего поколения возможно лишь при наличии в системе воспитания детей единых педагогических требований, предъявляемых общественным воспитанием и семьей. По мнению О.Н. Урбанской, сочетание общественного и семейного воспитания, разносторонняя взаимосвязь этих двух факторов педагогического воздействия на ребенка становится все более актуальной проблемой современной педагогики и практики воспитания [5].

Семья, по признанию ученых, – одна из величайших ценностей созданных человечеством за всю историю своего существования. Ни одна нация, ни одна культурная общность не обошлась без семьи.

Известный отечественный психолог Л.С. Выготский писал, что семья является важнейшим элементом социальной ситуации развития. В семье социализация происходит наиболее естественно и безболезненно, основной ее механизм – воспитание [1].

По мнению многочисленных исследователей (И.В. Гребенников, З. Матейчик, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина и т.д.), семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни, с ней прямо или косвенно связаны все социальные процессы. Они считают, что процесс социализации детей начинается не в ДОУ, а на самом раннем возрасте в семье. Ошибки и просчеты в воспитании в самом раннем возрасте могут оказаться невосполнимыми и проявиться позднее в асоциальном поведении ребенка, в трудностях его адаптации, в различных отклонениях в развитии личности. Поэтому в обществе нет такого института, который мог бы заменить семью в ее функции первоначальной социализации детей.

Как показывают психолого-педагогические исследования (А.И. Леонтьев, С.А. Козлова и др.), из всего многообразия окружающего мира на развитие маленького ребенка



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

особое значение имеет «интимный круг общения». Интимный характер семейного воспитания исследователи считают приоритетным по сравнению с другими воспитательными институтами (детский сад, школа, детский дом и др.).

В работах исследователя Т.А. Марковой мы находим обоснование еще двух факторов, обеспечивающих действенность, силу, стойкость семейного воспитания [6]:

- постоянство и длительность воспитательных воздействий матери, отца, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемость изо дня в день;

- наличие объективных возможностей для включения детей в бытовую, хозяйственную, воспитательную деятельность семьи.

Таким образом, современная наука располагает данными о том, что семья первый и наиболее значимый институт жизни человека. Как показывают многочисленные исследователи (И.С. Кон, В.Я. Титаренко, А.Г. Харчев и др.), она определяется с одной стороны специфическим воздействием семейной группы, с другой – первостепенной важностью раннего детства в развитии человека.

Однако практика семейного воспитания показывает, что оно не всегда бывает «качественным», так как каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями (воспитательным потенциалом).

Напротив, можно с полным правом сказать о том, что в образовательных учреждениях цели, принципы, содержание воспитания имеют научную базу, прописаны в программных документах, сформулированы для определенного образовательного учреждения, дифференцированы по возрастным категориям воспитанников, в то время как в семье часто носят имплицитный (несформулированный) характер, варьируются от целого ряда причин (ценностных ориентаций; уровня образования, общей и педагогической культуры родителей; их этнической принадлежности, степени ответственности за детей; сплоченности семейного коллектива и т.д.).

Одно из основных условий правильного семейного воспитания – это понимание родителями своей ответственности перед государством за воспитание детей.

Для того, чтобы семья успешно справлялась со своими воспитательными задачами нужно, чтобы родители знали основные педагогические требования и необходимые условия домашнего воспитания. Донесение до родителей этих знаний – одна из основных задач работы воспитателя с семьей.

Пути повышения педагогической культуры родителей достаточно обстоятельно изучали такие ученые как И.В. Гребенников, О.Л. Зверева, В.К. Котырло, Е.И. Наседкина, Р.К. Сережникова и др. Так же широко изучались линии взаимодействия детского сада и семьи в воспитании ребенка, коррекции его поведения (Е.С. Бабунова, В.И. Безлюдная, А.И. Захаров, А.И. Остроухова).

Для того чтобы выявить важность взаимодействия ДОО и семьи, необходимо конкретизировать понятие «взаимодействие». Термин «взаимодействие», предполагающий обмен мыслями, чувствами переживаниями, общение – сравнительно молодой. Он был раскрыт в работах Т.А. Марковой, где взаимодействие рассматривалось как единство линий воспитания с целью решения задач семейного воспитания и строилось на основе единого понимания.

В основе взаимодействия ДОО и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей и способностей. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание,



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

взаимоуважение, взаимодоверие, взаимопознание, взаимовлияние. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их взаимоотношений.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема взаимодействия семьи и ДОО широко обсуждается педагогами и психологами – практиками. Исследования, проведенные Т. Данилиной, выявили проблемы, существующие во взаимодействии ДОО с семьей, такие как нехватка времени и нежелание работать в сотрудничестве. Л.М. Клариной был разработан целый комплекс становления и развития содержательных и организационных направлений сообщества детского сада и семьи. Т.Н. Дороновой, Г.В. Глушаковой, Т.И. Гризик и другими авторами были разработаны и опубликованы методические рекомендации для работников ДОО в организации и проведении работы с родителями на основе сотрудничества и взаимодействия [2].

Проблема взаимодействия дошкольного учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой обостренный характер. Сложности в отношениях между семьями и образовательными учреждениями могут быть связаны, например, с несовпадением взаимных ожиданий, с имеющим иногда место недоверием родителей к воспитателям. Непонимание между семьей и детским садом всей тяжестью ложится на ребенка.

Напротив, единство в воспитании, осуществленное детским садом и семьей, обеспечивает определенную систематичность работы организма ребенка, выработку динамичных стереотипов. При этом, по мнению О.Н. Урбанской, более успешно формируются нравственные чувства и представления ребенка, более прочными становятся навыки и привычки поведения, организованнее, целенаправленнее и радостнее его деятельность. Воспитательный процесс проходит с меньшими трудностями, ребенку гораздо легче овладевать установленными нормами, правилами.

В установлении живой связи и согласованности между семьей и ДОО ведущая роль принадлежит ДОО как государственному учреждению общественного воспитания. Возможность и необходимость оказания помощи семье дошкольным учреждением в настоящее время приобретает особую актуальность, так как именно в семье у детей формируются такие важные нравственные качества как трудолюбие, честность, самостоятельность, ответственное отношение к порученному делу (Р.С. Буре, З.И. Борисова, Д.О. Дзинтаре, Л.В. Загик, Э.К. Сулова, О.Н. Урбанская и др.) [3].

Таким образом, перед педагогическим коллективом ДОО стоит задача распространять среди родителей педагогические знания, повседневно помогать семье правильно воспитывать детей, пропагандировать лучший опыт воспитания детей.

Учеными разработаны основные положения, которые определяют содержание, организацию и методику совместной работы ДОО и семьи [3]:

1. Единство в работе ДОО и семьи по воспитанию детей. Оно достигается в том случае, когда цели и задачи всестороннего воспитания хорошо известны и понятны не только воспитателям, когда родители знакомы с основным содержанием, методами и приемами воспитания маленьких детей и в известной мере овладели ими.

2. Взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогами и родителями, доброжелательное отношение друг к другу, понимание нужд и интересов ребенка.

3. Взаимопомощь в совместной работе по воспитанию дошкольников. Детский сад повседневно и разнообразными путями помогает родителям в воспитании детей. В свою очередь, отцы и матери помогают ДОО в многообразной воспитательной и хозяйственной работе, заботясь тем самым о воспитании не только своего ребенка, но и других детей.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

4. Изучение лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей, использование в работе ДОО положительных методов семейного воспитания (в подходе к отдельным детям и др.)

5. Систематическое осуществление связи детского сада с родителями по определенному плану, в течение всего года, с учетом плана воспитательно-образовательной работы с детьми.

6. Установление правильных отношений педагогов и родителей на основе доброжелательной критики и самокритики, соответствующей самовоспитанию, как родителей, так и педагогов и помогающей улучшать воспитание детей в семье и детском саду.

7. Привлечение к работе с семьями актива родителей, организованных в родительский комитет, общественности.

Особое внимание следует обратить на использование разнообразных форм работы детского сада с семьей.

Существуют различные формы взаимодействия ДОО с семьей, некоторые из них начали складываться еще на рубеже 19-20 веков. В те годы зарождались разнообразные формы сотрудничества детского сада с семьей; они просуществовали не один десяток лет, и многие существуют по сей день: коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные.

Исследованиями форм взаимодействия ДОО с семьей занимались такие ученые как Т.А. Маркова, О.Н. Урбанская, Н. Островская и др.

По мнению исследователей, задачи взаимодействия дошкольного учреждения с родителями определяют ее содержание. Непременным условием в работе является индивидуальный подход к семьям с различным образованием и культурным уровнем, различными условиями жизни, количественным и возрастным составом, характером взаимоотношений ее членов.

Задачи, стоящие перед родителями и дошкольной организацией едины: воспитание здоровых, всесторонне развитых детей. Различными могут быть только средства, методы и приемы педагогического воздействия на ребенка в зависимости от конкретных условий его жизни.

В своих исследованиях О.Н. Урбанская отмечает, что усвоение ребенком знаний, предусмотренных программой, формирование нравственных качеств, определенных требованиями морали, может быть успешным, только если между детским садом и родителями установлен для этого доверительный контакт.

Ученые В.А. Котырло, С.А. Ладовир так же считают, что успех сотрудничества ДОО и семьи во многом зависит от взаимных установок. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу.

Взаимодействие дошкольного учреждения с семьей ведется в двух направлениях: индивидуально или с коллективом родителей.

Индивидуальная работа многогранна. Своеобразие влияния семьи на ребенка может определяться не только непосредственным отношением к нему родных, но и рядом «косвенных» факторов: количественным составом семьи, степенью родственных отношений, традициями и даже возрастом членов семьи.

Индивидуальное общение с родителями во многом помогает воспитателю в выборе правильного подхода к детям. Беседуя с родителями индивидуально, посещая семьи детей,



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

наблюдая их поведение в группе, воспитатель подбирает материалы для коллективных бесед – консультаций с родителями, групповых и общих собраний.

Исследователи О.Л. Зверева и Т.В. Кротова считают, что целесообразно сочетать разные формы работы, например, после проведения развлекательных мероприятий с родителями можно организовать беседы и собрания. На общих родительских собраниях обсуждаются проблемы воспитания детей. Целесообразно провести экскурсию по ДОУ, познакомить родителей со специалистами, с объяснением профиля и задач учреждения; можно издать буклет, рекламу, рассказывающие об учреждении [4].

На современном этапе получает распространение такая форма работы, как дискуссии по проблемам воспитания детей. На такую дискуссию хорошо пригласить специалистов, психолога, воспитателей других групп. В процессе проведения можно использовать такие методы, как постановка спорных вопросов, ознакомление родителей с результатами тестирования детей, предоставление слова специалистам, анализ педагогических ситуаций. Рекомендуются проведение дискуссий по аналогии с телевизионными «Ток-шоу»: например, разделить участников на две группы, которые отстаивают противоположные точки зрения. При этом необходимо дать возможность высказаться представителям противоположных мнений, предоставить слово специалисту, аргументировать правильную точку зрения. Для повышения интереса слушателей к проблеме можно привести в качестве примера высказывания детей, продукты детского творчества, видеоролики и др. В конце подвести итог. Дискуссии можно проводить на разные темы.

Как у педагогов, так и у родителей пользуются особой популярностью нетрадиционные формы общения с родителями. В настоящее время практикой накоплено многообразие нетрадиционных форм, но они еще недостаточно изучены и обобщены. Они построены по типу телевизионных и развлекательных программ и игр и направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к дошкольному учреждению. Эти формы взаимодействия позволяют родителям лучше узнать своего ребенка, поскольку видят его в другой, новой для себя обстановке, сблизиться с педагогами.

Сегодня изменились принципы, на основе которых строится общение педагогов и родителей. К ним относятся общение на основе диалога, открытость, искренность в общении, отказ от критики и оценки партнера по общению. Поэтому данные формы рассматриваются нами как нетрадиционные, например, это может быть проведение родительских собраний по мотивам известных телевизионных игр: «КВН», «Поле чудес», «Что? Где? Когда?», «Устами младенца» и других. Неформальный подход к организации и проведению этих форм общения ставит воспитателей перед необходимостью использования разнообразных методов активизации родителей.

По мнению исследователей, дошкольное учреждение способно в полной мере удовлетворить запросы родителей только при условии, что оно является открытой системой. «Дни открытых дверей» дают родителям возможность увидеть стиль общения педагогов с детьми, самим включиться в общение и деятельность детей и педагогов. Если раньше не предполагалось, что родитель может быть активным участником жизни детей при посещении группы, то сейчас дошкольные учреждения стремятся не просто продемонстрировать педагогический процесс родителям, но и вовлечь их в него. В этот день родители, а также другие близкие ребенку люди, принимающие непосредственное участие в его воспитании (бабушки, дедушки, братья и сестры), имеют возможность свободно посетить дошкольное учреждение; пройти по всем его помещениям, ознакомиться с жизнью ребенка в детском саду, увидеть, как ребенок занимается и отдыхает, пообщаться с его друзьями и



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

воспитателями. Родители, наблюдая деятельность педагога и детей, могут сами поучаствовать в играх, занятиях и т.д.

Таким образом, следует отметить непреходящую ценность взаимодействия семьи и ДОУ, которое актуально на любом этапе развития общества. При этом необходимо учитывать новые концепции и подходы к решению воспитательно-образовательных задач и применять в своей работе новые формы, методы и приемы, взаимодействуя с родителями, что повышает эффективность затраченных усилий в достижении поставленной цели.

Список использованных источников:

1. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
2. Давыдова, О.И. Работа с родителями в детском саду: этнопедагогический подход / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А. Маейр. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 144 с.
3. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М. : Сфера, 2009. – 256 с.
4. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М. : Сфера, 2005. – 80 с.
5. Козлова, А.В. Работа ДОУ с семьей / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина – М. : Сфера, 2005. – 112 с.
6. Свирская, Л. Работа с семьей: необязательные инструкции : методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Л. Свирская. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 178 с.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Хлыстова Елена Викторовна, к. пс. н., доцент
Горбунова Наталья Евгеньевна, аспирант
Труфанова Галина Константиновна, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В соответствии с законом об образовании в Российской Федерации современная школа реализует гуманистическую идею о равенстве прав на образование обучающихся с различными ресурсами развития. Инклюзивная форма обучения, предполагающая совместное обучение детей условной нормы и имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) благодаря поддержке государства набирает темп в своем развитии.

На практике уже накоплен немалый опыт адаптации учебных программ, организации совместных учебных действий детей с различным психологическим потенциалом (Е.Н.Бондарева, В.Н.Рослякова, Т.Ю.Хотылева и др.). Имеются методические разработки, посвященные деятельности тьютера в инклюзивном классе и вариантам его взаимодействия с педагогами. Однако на сегодняшний день еще остаются острые вопросы, требующие пристального внимания многих специалистов.

Проблема психологической безопасности инклюзивного пространства предполагает изучение факторов риска и возможности предотвращения ситуаций, которые несут угрозу психологическому или даже психическому здоровью всем участникам образовательной деятельности.

Под термином «Образовательное пространство» понимается образовательный континуум, представляющий собой рациональную, целостную конструкцию упорядоченной социальной жизни, в которой реализуются образовательные процессы. В отличие от образовательной среды, образовательное пространство локально, ограничено стенами организации и отражает ее специфику. В качестве системных компонентов образовательного пространства рационально выделить следующие: предметный блок (архитектура, оборудование школы), дидактический (особенности реализуемых программ), социальный (особенности взаимоотношений в педагогическом коллективе, правила социального взаимодействия), психологический (традиции школы, особенности работы психологической службы, психологический климат).

Психологическая безопасность рассматривается нами как совокупность условий, обеспечивающих сохранность психики, возможность самоактуализации, удовлетворения потребности в поддержке и уважении личности. Условий, исключающих риск возникновения дидактогений, физической и вербальной агрессии, буллинга (школьной травли).

Следует заметить, сама идея психологической безопасности образовательного пространства не нова (И.А.Баева, Е.Т.Францевич и др.) но исследования в этой области затрагивают преимущественно общеобразовательную школу. В условиях инклюзивного обучения возникает особая среда, которая требует отдельного внимания. Ее специфика



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

определяется противоречиями, присущими инклюзии как еще относительно – новой форме обучения в России:

- противоречие между потребностью детей с ОВЗ учиться и развиваться наравне со сверстниками и их ограниченным потенциалом, что делает это принципиально невозможным. Зачастую эта потребность продиктована ожиданиями от ребенка с ОВЗ со стороны родителей.

- Противоречие между необходимостью индивидуального подхода при обучении детей с ОВЗ и отсутствии ресурсов для его организации при большом количестве обучающихся в классе инклюзивной школы. При сравнении наполняемости класса в коррекционной и инклюзивной образовательной организации различия очевидны. Но, даже неглубокие нарушения в психике требуют особого педагогического подхода, как в подаче учебного материала, так и в оценивании учебных успехов ребенка.

- Противоречие между потребностью учитывать нарушенные функции и сохраненные ресурсы у детей с ОВЗ и тенденцией к замалчиванию диагнозов. В связи с этим образовательный маршрут для ребенка с ОВЗ выстраивается «на ощупь», методом проб и ошибок.

- Противоречие между склонностью к асоциальному, деструктивному поведению, которое характерно при некоторых вариантах дизонтогенеза и принципами гуманного отношения к обучающимся с ОВЗ. В результате требования к поведению детей в школе, имеющие, несомненно, глубокие моральные основы, подвергаются сегодня серьезным испытаниям.

Фактически инклюзивное образовательное пространство сейчас переживает кризис рождения и кроме вопросов рациональной его организации и оптимального распределения ресурсов существуют проблемы, которые необходимо решать в психологическом ключе.

Психологическая модель, направленная на предотвращение угрозы психологической безопасности в инклюзивном образовательном пространстве предполагает решение ряда вопросов:

1. Изучение рисков психологической безопасности.
2. Дифференциация критериев психологической безопасности.
3. Разработка и подбор удобного и валидного инструментария, нацеленного на своевременное выявление угроз.
4. Создание программы психолого-педагогического сопровождения с учетом проблемы психологической безопасности.

В рамках изучения обозначенной проблемы на кафедре специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования УрГПУ в течение двух лет проводятся комплексные исследования. Основная цель – анализ возможных рисков для дальнейшего определения содержания работы психологической службы и создания эффективной модели мониторинга психологической безопасности в инклюзивном образовательном пространстве.

Исследования проходили в образовательных организациях Екатеринбурга при участии педагогов и обучающихся общеобразовательных и коррекционных школ.

В ходе тестирования и опроса педагогов были дифференцированы и проанализированы опасения, связанные с внедрением инклюзии в систему образования.

Оказалось, что у 90% педагогов эти опасения определяются осознанием ограничения собственных ресурсов: «Нет специальных знаний», «Не хватит времени на ребенка с ОВЗ». При этом собственный уровень тревоги и напряжения, по поводу данной проблемы педагоги оценивают в среднем на 8 из 10 баллов.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

86% педагогов опасаются деструктивных отношений в инклюзивном классе и буллинга (школьной травли), который неизбежен, по их мнению, при совместном обучении детей с условной нормой и ОВЗ. Тревога проявляется на уровне 6 баллов в среднем.

78% испытывают высокое напряжение, связанное с необходимостью объяснять обучающимся с условной нормой специфику поведения при нарушениях эмоционально – волевой сферы и поведения, дифференцировать требования к поведению и критерии его оценивания у детей разных категорий. В среднем уровень напряжения достигает 7 баллов.

Таким образом, наиболее острой, по мнению респондентов, является проблема дефицита временных и компетентностных ресурсов для решения учебных задач в условиях инклюзивного обучения.

В настоящий момент разработаны комплексные программы переподготовки и повышения квалификации, которые успешно реализуются по все стране. Проводятся многочисленные семинары, конференции, посвященные вопросам обучения детей с ОВЗ. Однако, достаточно острым вопросом, на наш взгляд, является влияние внутренних эмоциональных барьеров, влияющих на восприятие и усвоение новой информации у педагогов. Высокий уровень стресса и ситуативной тревоги может быть фактором, отрицательно влияющим на мотивацию педагогов.

Исследования показали, что 70 % педагогов общеобразовательных школ к концу учебного года обнаруживают у себя 7 из 10 признаков неврастения. Более 80 % имеют высокий уровень эмоционального выгорания. Такая ситуация может рассматриваться как фактор риска психологической безопасности. Педагоги, как непространственные участники образовательной деятельности потенциально имеют высокий риск невротизации при введении инклюзивной формы обучения, что требует особого внимания со стороны психологической службы, введения мероприятий профилактики данной угрозы.

Важной задачей изучения рисков психологической безопасности инклюзивного образовательного пространства является исследование угроз эмоциональному и личностному благополучию обучающихся.

При анализе статусных отношений в классах общеобразовательных школ, оказалось, что все обучающиеся с отклонениями в развитии (деслексия, СДВГ, легкие сенсорные нарушения) имеют низкий групповой статус (изолированные 35% отверженные 20% , 55% - низкостатусные).

Анализ склонности к виктимности (поведению жертвы) у обучающихся с задержкой психического развития показал, что более 90% имеют ограниченные копинг – стратегии, низкий уровень сопротивляемости стрессу, личностные особенности предполагающие принятие роли виктима.

Таким образом, в результате комплексных исследований удалось дифференцировать основные угрозы и определить некоторые направления работы по созданию модели обеспечения психологической безопасности в инклюзивном образовательном пространстве. Обязательным, на наш взгляд является блок работы с педагогическим составом, который может включать антистрессовые тренинги, тренинги тайм – менеджмента, балинтовские группы, тренинги распознавания буллинга.

Работа с обучающимися в рамках данной модели должна включать как групповые, так и индивидуальные формы сопровождения. Антибуллинговые программы предполагают системный подход, предполагающий одновременное воздействие на многие компоненты буллинг структуры виктима, агрессора, окружение (пассивных наблюдателей), родителей обучающихся. Предполагается, что одновременно, на протяжении длительного времени



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

будут реализовываться несколько программ комплексного сопровождения, что требует расширения психологической службы в инклюзивных образовательных организациях.

Итак, обеспечение психологической безопасности в образовательном пространстве является важным условием успешного внедрения инклюзивного обучения в Российскую систему образования. Социальное и личностное благополучие всех участников образовательной деятельности – залог успешной социализации и интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в современное общество.

Список использованных источников:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании [Текст] / И.А. Баева. – СПб., 2002.
2. Соломин, В.П. Психологическая безопасность [Текст] / В.П. Соломин, О.В. Шатрова, Л.А. Михайлов, Т.В. Маликова. – М.: Дрофа, 2008.
3. Францкевич, Е.Т. Психологическое неблагополучие, как фактор риска безопасности образовательной среды [Текст] / Е.Т. Францкевич // *ВВ: Психология и психотехника*. – 2014. – № 1.
4. Хлыстова, Е.В. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы [Текст] / Е.В. Хлыстова, Н.Е. Горбунова, Г.К. Труфанова // *Педагогическое образование в России*. – 2015. – № 8.
5. Шалаев, И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс] / И.К. Шалаев, А.А. Веряев // *Информика: сайт государственного научно-исследовательского института информационных технологий и телекоммуникаций*. – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html.

Ильиных Марина Александровна, педагог-психолог

ГБУ «Шадринский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», г. Шадринск

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ**

В последнее время появляется и активно развивается система инклюзивного образования, направленная на обеспечение коррекции нарушений развития у различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении образовательных программ. Одной из задач в дошкольном образовании является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от социального статуса, психофизиологических и личностных особенностей. Инклюзивное воспитание и образование детей с ограниченными возможностями здоровья следует начинать с самых ранних лет, так как именно в дошкольном детстве в человеке закладываются навыки общения и социального взаимодействия, которые помогут ему в будущей взрослой жизни [2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания. Это дети-инвалиды или дети, имеющие



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [3].

Группа детей с ограниченными возможностями здоровья неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями зрения, речи, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с расстройствами эмоционально-волевой сферы, с комплексными нарушениями развития. Степень нарушений в развитии этих детей также различна: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. В силу этого дети с ограниченными возможностями здоровья имеют особые потребности обучения, среди которых можно выделить следующие:

- как можно более ранняя коррекция нарушений развития;
- индивидуализация психолого-педагогической помощи и обучения;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения;
- организация особой пространственной и временной образовательной среды.

Учет особых образовательных потребностей, обусловленных характером и выраженностью нарушений, ориентация на максимальное удовлетворение этих потребностей наряду с необходимостью реализации общего стандарта образования - необходимое условие эффективности обучения, в том числе инклюзивного. Только удовлетворяя особые образовательные потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, можно открыть ему путь к общему образованию [3].

Признавая инклюзию одной из форм интегрированного образования на современном этапе, следует учитывать, что первым и самым главным принципом интеграции является интеграция через раннюю коррекцию. На базе ГБУ «Шадринский реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями» медико-социальная и психолого-педагогическая помощь оказывается детям с ограниченными возможностями здоровья младенческого и раннего возраста от 0 лет и старше. Начиная с первых месяцев жизни, ребенок и его родители могут получить помощь специалистов (медицинских работников, психологов, логопедов, дефектологов). В центре работают отделения полустационарного и надомного обслуживания. Для семей, которые не могут по каким либо причинам посещать полустационарное отделение, коррекционно-развивающие мероприятия проводятся на дому. Как правило, к ним относятся дети младенческого возраста, которым тяжело соблюдать установленный в группах режим дня, а так же дети с тяжелыми двигательными нарушениями. Дети раннего возраста (от 1 года до 3 лет) получают помощь специалистов в отделении полустационарного обслуживания и могут посещать реабилитационный центр вместе с мамой. Посещение мамой группы вместе со своим ребенком создает дополнительные условия для гармонизации детско-родительских отношений, укрепления диады «мать и дитя», повышения заинтересованности родителей в воспитательно-образовательном процессе, что, в свою очередь, имеет огромное значение для всестороннего развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

На первом этапе работы проходит наблюдение за ребенком, сбор анамнеза, изучение медицинской документации, истории болезни и индивидуальной программы реабилитации, беседа с родителями ребенка и выяснение их социального запроса. Среди наиболее частых жалоб родителей можно выделить жалобы на нарушения речи и моторного развития, задержку психического развития, нарушения общения и поведения, трудности в овладении



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

навыками самообслуживания. Как правило, родители в первую очередь озабочены отсутствием речи или нарушениями общей моторики. Задача психолога на этом этапе объяснить важность всестороннего развития ребенка, в том числе и эмоционально-коммуникативной, и познавательной сферы; повысить заинтересованность семьи в воспитательно-образовательном процессе.

Чтобы определить первостепенные задачи коррекционной работы в каждом конкретном случае, проводится диагностика познавательной и эмоционально-коммуникативной сферы ребенка, изучение его индивидуальных особенностей. Результаты диагностики ребенка отражаются в «Профиле развития», который представляет собой сравнение психологического и биологического возраста ребенка по различным параметрам: развитие коммуникации, речи, познавательной и эмоциональной сферы, общей и мелкой моторики, игровой деятельности и самообслуживания.

На основании полученных по результатам диагностики данных для каждого ребенка составляется индивидуальный план работы. В нем отражаются цели и задачи работы с ребенком, методы, игры и упражнения, с помощью которых они могут быть достигнуты, а так же ожидаемый результат. Целью ранней коррекционной работы является создание условий для последовательного психосоциального развития ребенка, для использования его индивидуального потенциала. На каждом возрастном этапе педагог решает определенные развивающие задачи: вначале это стимуляция интереса ребенка к окружающей среде, формирование исследовательского поведения, затем укрепление межанализаторных связей, расширение спектра сенсомоторных навыков и умений, повышение коммуникативной активности, развитие и обогащение игровых, предметных действий и социальной активности. После реализации коррекционных мероприятий проводится вторичная диагностика, по результатам которой так же выстраивается профиль, что позволяет наглядно отразить динамику развития ребенка.

Параллельно ведется работа с семьей, которая является важной составляющей частью в социально-психологической помощи детям с ограниченными возможностями. Система социально-педагогической помощи семье направлена на развитие её собственных ресурсов и инициативы, так как только превращение семьи в активного субъекта социально-педагогической деятельности является решающим фактором эффективности процессов реабилитации и интеграции ребёнка [4].

Прежде всего, проводится изучение семьи, диагностика детско-родительских отношений, определение преобладающего стиля воспитания, отношения родителей к болезни ребенка, выявление уровня семейной тревоги. Это обусловлено тем, что семья оказывает огромное влияние на развитие ребенка и во многом это влияние зависит от внутрисемейных отношений, от отношения родителей к дефекту ребенка и от стиля воспитания, которого придерживаются родители. Так, например, родители часто недооценивают возможности ребенка, считают его бесперспективным, либо наоборот – переоценивают и, в попытках всесторонне развить, дают такие высокие нагрузки, с которыми ребенок не в состоянии справиться. Не маловажными являются и особенности детско-родительских взаимоотношений. Результаты диагностики, в которой приняли участие 39 матерей и 32 отца показывают, что большинство родителей (77%) стремятся к симбиотической связи с ребенком даже в среднем дошкольном возрасте. Родители долго воспринимают ребенка как малыша, опекают его и не дают достаточной самостоятельности. При этом у 30,8% матерей и у 34,4 % отцов стремление к симбиотическим отношениям сочетается с авторитарным стилем воспитания, при котором от ребенка требуют безоговорочного послушания и дисциплины.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Если в раннем детстве симбиотические отношения являются оптимальными, то в среднем и старшем дошкольном возрасте они должны переходить на качественно другой уровень, который заключается в сотрудничестве родителей и ребенка. Содержательно этот образ раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ему. Родитель адекватно оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, поощряет его инициативу и самостоятельность. Подобный социально желательный образ родителя выявлен лишь у 10,3% (4 опрошенных матерей и ни одного отца).

Роль психолога в работе с семьей состоит в гармонизации детско-родительских отношений, улучшении понимания родителями своего ребенка, его уникальности и возрастных особенностей. Эта цель достигается с помощью консультирования родителей по индивидуальному запросу или по само запросу психолога, своевременной психологической помощи путем выслушивания и бесед, повышения заинтересованности родителей в воспитательно-образовательном процессе, как необходимости развития своего ребенка. Немаловажным является и обогащение опыта родителей специализированными знаниями, повышение их психолого-педагогической компетентности. С этой целью так же проводятся индивидуальные и семейные консультации, выступления на родительских собраниях и в клубах, организованных для семей воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Кроме того, постоянно обновляется стендовая информация и выпускается печатная продукция, в которой в доступной для родителей форме раскрываются знания, необходимые для воспитания и всестороннего развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Подводя итог, стоит отметить, что реализация права на всестороннее развитие, на наследование культурного и социального опыта человечества должна осуществляться в сфере и средствами образования, специально организованного и особым образом построенного с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Список использованных источников:

1. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции : сборник научно-методических материалов / под ред. О.Е. Булановой, Э.И. Леонгард. – М. : Федеральный институт развития образования, 2012. – 145 с.
2. Лихачева, В.Б. Инклюзивное образование: современное состояние, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / В.Б. Лихачева // «Открытый урок. Первое сентября» : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/657801/>. – 22.10.2016.
3. Проект организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях г.Тулы [Электронный ресурс] // «Вместе» : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://valeocentre.blogspot.ru/p/blog-page.html>. – 22.10.2016.
4. Роль семьи в коррекционно-образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие / Центр медицинской профилактики, ТОУНБ им. А.С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению ; сост. А.А. Коваленко. – Томск, 2012. – 40 с.

Абдрахманова Рамиля Фитласовна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад №79», г. Каменск-Уральский

ТЕХНОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С
ОСОБЫМИ ВАРИАНТАМИ ПОВЕДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Одной из приоритетных задач развития современного дошкольного образования



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

является поддержание и укрепление психического здоровья детей дошкольного возраста. В настоящее время экономическое и социальное положение в нашем обществе создаёт множество факторов риска для подрастающего поколения, что ведёт к целому ряду проблем, требующих решения. Сегодня ещё продолжают оставаться вне поля видения и позитивного вмешательства дети, чьё состояние можно охарактеризовать как пограничное относительно нормы и квалифицировать как «психически не болен, но психологически уже не здоров».

К сожалению, детей с проблемами психического здоровья с каждым годом увеличивается. Наиболее часто встречающимися являются дети с эмоциональными нарушениями, как агрессивность, тревожность, страхи, чрезмерная робость, застенчивость. Эти дети чрезвычайно активны, взвинчены или недостаточно деятельны, замкнуты, боязливы. Вспышки гнева, жестокости, повышенная чувствительность мешают детям адаптироваться в социуме. Для детей с нарушениями эмоционально – волевой сферы характерна по-разному выраженная эмоциональная неустойчивость, несформированность произвольного внимания, повышенная истощаемость и другие отклонения произвольных форм деятельности. Такие дети постоянно испытывают трудности в социуме, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое развитие. Согласно мнению, С.Л. Рубинштейна, эмоции не развиваются сами по себе, и поэтому наша основная задача заключается в том, чтобы надлежащим образом их направить. Это важная по-своему жизненному значению проблема.

Современные научные данные доказывают, что для психического здоровья детей необходима сбалансированность положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающая поддержания душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения. Когда окружающие с пониманием относятся к ребёнку, признают и не нарушают права, он испытывает эмоциональное благополучие – чувство уверенности, защищённости. Это, в свою очередь, способствует гармоничному развитию личности ребёнка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям. Невнимание или недостаточное внимание к эмоциональной жизни детей, напротив, приводит к негативным последствиям [4, с.42].

В качестве психологического инструмента можно использовать здоровьесберегающие технологии, обеспечивающие психокоррекционное воздействие на эмоциональную и поведенческую сферу ребенка старшего дошкольного возраста. В рамках комплексного воздействия эффективными являются следующие здоровьесберегающие технологии:

- технологии сохранения и стимулирования здоровья: релаксация, разные виды гимнастики: пальчиковые, для глаз, дыхательная;
- технология обучения здоровому образу жизни: проблемно-игровые (игротренинги и игротерапия), коммуникативные игры, самомассаж;
- коррекционные технологии: сказкотерапия, музыкотерапия, Су-джок терапия, психогимнастика, метод Sand art.

Здоровьесберегающие технологии способствуют:

- сохранению и восстановлению психического и физического здоровья воспитанников;
- снижению уровня тревожности, агрессивности;
- формированию позиции партнерских взаимоотношений со сверстниками;
- снижению эмоционального и мышечного напряжения;
- развитию уверенности в себе, в собственных силах, повышению самооценки.

Для формирования эмоциональной стабильности ребенка важно научить его управлять своим телом. В процессе воспитания, развития и обучения современные дети получают огромное количество информации, которую им необходимо усвоить. Активная



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

интеллектуальная деятельность и сопутствующие эмоциональные переживания приводят к возбуждению нервной системы, тем самым, создавая напряжение в мышцах. Устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстановить силы, увеличить запас энергии помогает релаксация. Е. Джекобсон (Jacobson) обнаружил тесную взаимосвязь между эмоциями и мышечным тонусом. Методика мышечной релаксации можно использовать для снятия эмоционального напряжения. Например, упражнение «Буратино», «Черепашка», «Бабочка», «Задуй свечу» и другие.

Всем известно, эмоции и чувства плохо поддаются волевой регуляции. И поэтому взрослым необходимо помнить, сталкиваясь с нежелательными или неожиданными для них детскими эмоциями. Задача педагога – научить ребёнка ощущать свои эмоции, управлять своим поведением, слышать своё тело.

Лечебным воздействием обладает психогимнастика. Согласно мнению, Е.А. Алябьевой, М.И. Чистяковой, психогимнастика позволяет понимать эмоции, научить понимать их, обучить адекватным моделям поведения, снимать мышечное и эмоциональное напряжение, что значимо для любой категории детей – как с нормой развития, так и ограниченными возможностями здоровья. Как отметил, А.Л.Сиротюк кинезиологические упражнения направлены на формирование межполушарного взаимодействия, развитие функций контроля, произвольности, а также эффективны при взаимодействии с детьми с нормой и с патологией развития. Игровые приемы Е.К. Лютовой - Мониной, О.В. Хухлаевой отличаются своей доступностью, вариативностью использования, учётом возрастных особенностей. Следовательно, игротерапия способствует коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств детей.

Прекрасным средством самоконтроля служит музыкотерапия, которая оказывают положительное влияние на душевное равновесие ребенка. Музыка – это лекарство, которое слушают. Непосредственное лечебное воздействие музыки на нервно- психическую сферу детей происходит при её пассивном или активном восприятии. Можно использовать на тренингах с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Это звуки природы, шум моря, классическая музыка (И.С.Баха, Л. Бетховена, Ф. Шопена, П. И. Чайковского).

Открыть свою душу учит детей сказка. В процессе сказкотерапии происходит интеграция личности, развитие творческих способностей и адаптивных навыков, совершенствование способов взаимодействия с социумом, а также диагностика и коррекция тех или иных нарушений.

Задачи коррекции и диагностики психического развития можно решать посредством песочной анимации. Песочная анимация – прекрасная возможность выразить своё отношение к окружающему миру, найти то, что тревожит и беспокоит, рассыпать на мельчайшие песчинки образ, пугающий и травмирующий ребёнка.

Рисование песком имеет большое значение для поддержания психологического здоровья, развития познавательных процессов, влияют на становление всех сторон личности ребёнка, формирует гуманное, искреннее отношение к людям и всему живому.

Отразить своё настроение и реализовать свои возможности детям помогает изотерапия. Детские рисунки – это кладёшь важнейшей информации о ребенке, его эмоциях, проблемах и особенностях. Рисунки – это искренние и неподдельные рассказы о жизни детской души, о ее благополучии или неблагополучии, о ее радостях и печалях. На что нам необходимо обратить внимание, для того, чтобы правильно все это «прочитать»?

Безусловно, цвет – это важно. Однако следует помнить, что нельзя категорично заявлять нечто вроде «если рисунок сделан черным – ребенок находится в состоянии



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

депрессии, а если красным – он чрезмерно агрессивен». Оценивая цветовую гамму детских рисунков, следует обратить внимание на следующее: есть ли у ребенка достаточный выбор цветов, которые можно использовать? (например, ребенок нарисовал «мрачный» рисунок только потому, что коробка карандашей была на всех одна, и ему как раз достался черный или серый). Как часто использует какой-либо цвет ребенок? Всегда ли он выбирает преимущественно красный, к примеру, карандаш, или же это ситуационный выбор? С какими цветами он его комбинирует? Согласно исследованиям А. Л. Венгера, темно-коричневые, серые и черные цвета в качестве преобладающего, постоянно выбираемых – признаки депрессивного состояния. Слишком много красного говорит об актуальном (здесь и сейчас) состоянии тревоги, эмоциональной напряженности. Но если красный – постоянно предпочитаемый цвет, это может свидетельствовать о невротизации или повышенной конфликтности. Обилие красного в сочетании с темными тонами – возможная тревожная депрессия.

Высокоэффективным, универсальным, доступным и абсолютно безопасным методом является Су – Джек терапия, способствующая повышению физической и умственной работоспособности, а также речевой активности детей. Японский ученый НАМИКОШИ ТОККУХИРО считает, что массаж и самомассаж оказывают оздоравливающее воздействие на весь организм. Например, во время коррекционной деятельности происходит стимулирование активных точек, расположенных на пальцах рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики).

Мощным средством коррекции и развития эмоционально-волевой и поведенческой сферы детей является мультисенсорная среда, состоящая из разных модулей: Помогает детям оказаться в сказке Волшебный цветок, которая передает детям часть своей волшебной силы. Сенсорные подушки с гранулами снимают эмоциональный зажим ребенка. Сухой душ помогает попасть в сказочную страну. За «струями» лент можно спрятаться от внешнего мира, что особенно подходит для замкнутых, застенчивых детей. Излюбленным местом детей является Сухой бассейн. Можно закопаться в толстый слой шариков. Сухой бассейн можно представить как остров радости, солнцем, кораблем, при этом звучит музыка с шумом моря, а также настенное панно «Водопад» с динамической имитацией движения воды, звуками падающей воды и пения птиц. Пузырьковая колонна состоит из прозрачного пластика, заполненной водой, где резвятся разноцветные рыбки, подталкиваемые пузырьками воздуха. Они всплывают вверх, то падают вниз в цветных, переливающихся струях, которые не оставляют равнодушным ни взрослых, ни детей. Тактильную среду дополняют игры и пособия, массажные мячики, мягкие игрушки, а также песочные столы с подсветкой.

Таким образом, комплексное воздействие на психологическое здоровье, в том числе эмоционального благополучия, очарование «живой сказки», создает радостное настроение и ощущение полной безопасности ребенка в социуме. Это говорит об уникальности и ценности технологии комплексного воздействия на детей с проблемами в развитии, поведении и социальной адаптации, а также в восстановлении и сохранении психологического здоровья.

Список использованных источников:

1. Афонькина, Ю.А. Портфолио педагога-психолога дошкольного образования / Ю.А. Афонькина. – Волгоград : Учитель. – 54 с.
2. Бацина, Е.Г. Организация образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС ДО : семинары-практикумы / Е. Г. Бацина [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2015. – 191 с.
3. Годовникова, Л.В. Коррекционно-развивающие технологии в ДОУ : программы развития личностной, познавательной, эмоционально-волевой сферы детей, диагностический



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

комплекс / Л.В. Годовникова [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2013. – 187 с.

4. Котикова, Н.В. Использование упражнений на релаксацию в работе с детьми / Н.В. Котикова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 7. – С. 42-43.

5. Алексеева, Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Е.Е. Алексеева. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.

Ефремова Ксения Анатольевна, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад №79», г. Каменск-Уральский

**ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА
«СТРАНА МУЛЬТЯШКИНО»**

К сожалению, в последнее время, детей с речевыми нарушениями становится все больше и больше. Данные нарушения все чаще носят стойкий характер – речь страдает как целостная система. Глобальная компьютеризация, изменение стилей общения и воспитания, когда телевизор или экран компьютера, становятся чуть ли не главными в семье, действительно приносят в мониторинг речевого развития детей свои коррективы – конечно с отрицательным коэффициентом.

Современные дети очень много сидят перед телевизором, компьютером и смотрят современные мультфильмы «Монстерхайм», «Симпсоны», «Свинка Пэппа», «Черепашки-ниндзя», «Том и Джерри» и многие другие, смысл в которых отсутствует. Из репертуара детей ушли простые советские и российские мультфильмы с легким поучительным сюжетом «Хомка и его друзья», «Простоквашино», «Крошка Енот» и другие.

И уже не секрет, что многие мультфильмы, особенно зарубежного производства, способствуют искажению восприятия окружающей действительности, а также отрицательно влияют на психическое, интеллектуальное и речевое развитие ребенка.

При логопедическом обследовании речи детей средних, старших и подготовительных групп, нарушения речи обнаруживаются у 60-80% детей, то есть речь большинства детей не соответствует возрастной норме. Принимая во внимание постоянный рост количества детей, имеющих нарушения речи, встает вопрос о профилактике речевых нарушений, как наиболее значимый и приоритетный. Действительно, возраст 3-4 летних детей - это самый чувствительный период формирования и развития базовых речевых компонентов – моторики, фонетики, лексики, связной речи. Необходимо учитывать эту особенность и уделять развитию речи детей как можно больше времени. Но для благоприятного «включения» в образовательный процесс малышам необходим мощный стимул – это интерес. А современным детям интересны мультфильмы и телепередачи. Получается замкнутый круг!

И здесь перед нами, логопедом и воспитателями, встал вопрос: «А что, если вред перевести во благо?» Тем более что запретить смотреть мультфильмы ребенку – нереально. Реальнее – мультфильмы смотреть вместе с ребенком, благо в нашем российском и тем более советском кинематографе очень много замечательных мультфильмов – которые не только не причинят вред ребенку, но и наоборот, помогут, при правильном их «преподнесении» в развитии пассивной и активной речи малыша.

Еще лучше будет, если вся семья ребенка – мама, папа, бабушки, дедушки, братья и сестры активно включатся в данный процесс, совместно изучая каждый мультфильм,



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

знакомясь с новыми мультгероями.

Тем более, что в России 2016 год объявлен годом Российского кино.

К тому же, одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования детей.

В связи со всем этим, нами было принято решение о составлении и внедрении проекта для малышей «Страна Мультяшкино», направленного на профилактику речевых нарушений посредством активного взаимодействия с семьями воспитанников.

Участники проекта: учитель-логопед, воспитатели, дети младшего и среднего дошкольного возраста, их родители и близкие родственники.

Вид проекта: познавательно-развивающий, практико-ориентированный.

Гипотеза проекта: Создание единого пространства для развития ребенка, когда усилия педагогов и родителей осуществляются совместно, осознанное включение родителей в единый процесс по развитию речи детей позволит значительно повысить его эффективность и предотвратить наличие у них «сложных» речевых нарушений в дальнейшем.

Цель проекта: создание оптимальной среды для взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей с семьями воспитанников как условия для профилактики и развития речевых нарушений у детей младшего и среднего дошкольного возраста.

Задачи проекта:

- сформировать единое пространство социального развития между учителем-логопедом, воспитателями и родителями на основе дружеского, доверительного отношения;
- способствовать адекватному включению родителей в коррекционно-развивающий процесс;
- повысить компетентность родителей в вопросах развития речи детей;
- внедрить разнообразные методы и приемы по формированию и развитию речевых навыков у детей младшего и среднего дошкольного возраста;
- познакомить воспитанников с мультипликационными героями советских и российских фильмов; формировать правильное отношение детей к репертуару мультипликационных фильмов, мероприятиям, связанным с ними;
- создать условия для проявления положительных эмоций;
- создать условия для самостоятельного познания окружающей действительности на доступном для воспитанников уровне.

Планируемый результат:

- Положительная динамика речевого развития детей (значительно уменьшится количество детей, нуждающихся в квалифицированной логопедической помощи в старшей группе).
- Заинтересованность и активное участие родителей в работе по профилактике и коррекции речевых нарушений детей младшего и среднего дошкольного возраста.
- Обученность родителей доступным формам и методам развития речевых навыков; умение применять полученные знания на практике.
- Расширение знаний детей о мультипликационных фильмах советского и российского производства.

Методы работы:

- получения новых знаний (рассказ, объяснение, беседа, иллюстрация, демонстрация);
- закрепления и повторения изученного материала (беседа, повторение);



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- эмоционального стимулирования (использование игр и игровых форм организации работы);
- развития познавательного интереса (выстраивание игрового, приключенческого сюжета, стимулирование занимательным содержанием);
- формирования ответственности и обязательности (предъявление педагогических требований);
- освоения элементарных норм ведения разговора;
- анализ продуктов детской деятельности.

Данный проект является долговременным – рассчитан на 2 года обучения: первый этап – работа с детьми младшего возраста; второй этап – проведение занятий с детьми средней группы.

Этапы реализации проекта

Подготовительный этап (сентябрь-октябрь 2016г.)

Содержание первого этапа:

- Анкетирование родителей воспитанников младшей группы с целью выявления проблемных вопросов речевого развития детей;
- Экспресс-диагностика уровня речевого развития детей младшей группы;
- Анализ уровня педагогической компетентности родителей о речевых проблемах детей и способах их устранения;
- Подбор методической литературы по практической логопедии в работе с дошкольниками;
- Презентация: информирование родителей об основных направлениях проектной деятельности «Страна Мультяшкино», распределение ролей.

Основной этап. (2016-2017 уч.год, 2017-2018 уч.год)

Содержание второго этапа:

- I. Проведение групповых занятий, совместно с родителями, по развитию речевых навыков:
 - для детей младшей группы (2016-2017 уч.год) – знакомство с мультгероями
 - для детей средней группы (2017-2018 уч.год) - активное включение детей в процесс мультитворчества
- II. Подборка и апробирование системы методических мероприятий для родителей по вопросам речевого развития дошкольников:
 - проведение родительских собраний, семинаров-практикумов, мастер-классов, консультаций, выставок методической литературы для родителей
 - проведение индивидуальных консультаций (по необходимости)
 - создание информационно-методического стенда «Страна Мультяшкино» (еженедельно, теоретический и практический материал)

Данные формы работы позволяют привлечь родителей к активному участию в образовательно-развивающем процессе, предполагают установление между педагогами и родителями доверительных отношений, осознание родителями роли семьи в обучении и воспитании ребенка.

Заключительный этап (апрель-май 2018г.)

Содержание третьего этапа:

- Экспресс-диагностика уровня речевого развития детей средних групп
- Анкетирование родителей с целью определения уровня компетентности родителей в вопросах речевого развития детей



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- Анализ эффективности проделанной работы: со стороны всех участников образовательного процесса
- Творческий отчет о проекте «Страна Мультияшкино» на педсовете ДОУ и МО учителей-логопедов.

Работа с детьми младшей группы (3-4 года).

Основное направление – знакомство с новыми мультгероями и встреча с уже хорошо известными. На каждом занятии к ребятам приходят разные герои из советских или российских мультфильмов. Вместе с мультгероями дети знакомятся с окружающей действительностью, обогащая свой словарный запас, а также развивая монологичную и диалогичную речь. Обязательными являются артикуляционные и пальчиковые игры – для развития мелкой и речевой моторики, предупреждения и преодоления дизартрических состояний.

Каждое занятие строится по особому алгоритму, с целью активизации внимания каждого ребенка, сплочению всех участников и наилучшему включению в работу.

Принципы построения занятий:

- использование ритуалов;
- наличие эмоциональной «завязки» занятия (присутствие мультгероя);
- использование заданий по возрасту;
- чередование заданий, требующих усидчивости, с заданиями на двигательную активность;
- использование наглядных пособий, работа с различными предметами;
- использование заданий на развитие всех познавательных функций;
- использование элементов логоритмики на каждом занятии.

Структура занятий:

1. Начало занятия – ритуал приветствия (зажигание свечи).
2. Игры и игровые приемы по развитию артикуляционной и (или) мелкой моторики
3. Эмоциональная завязка (приход мультгероя).
4. Знакомство с героем, раскрытие темы занятия.
5. Беседа и игры по теме, направленные на развитие речи, внимания и мышления
6. Речь с движением (в контексте темы) – логоритмические упражнения.
7. Спокойные игры по теме.
8. Ритуал прощания.

Содержание занятий:

Содержание занятий направлено на развитие следующих речевых сфер детей:

- речеслухового восприятия, внимания и памяти;
- артикуляционной, мелкой и общей моторики;
- пассивного и активного словаря (уточнение, пополнение и активизация);
- лексико-грамматических категорий (согласно возрастным нормам);
- связной речи.

Занятия проводятся 1 раз в неделю, продолжительностью – 15-20 минут, в зависимости от состояния детей продолжительность занятий может варьироваться в рамках 5-ти минут.

Работа с детьми старшей группы (4-5 лет).

Основное направление: активное включение детей в процесс мультитворчества, развитие речи, через расширение представлений дошкольников об окружающем мире, развитие познавательного интереса к созданию мультфильмов.

Задачи:



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- развивать речь детей, через обогащение и расширение словарного запаса, развитие лексико-грамматических категорий языка и связной речи;
- формировать представления о последовательности создания мультфильмов;
- обогащать личный опыт детей знаниями, эмоциями и впечатлениями, необходимыми для правильного понимания содержания мультфильмов;
- воспитывать у детей интерес к советским и российским мультфильмам, поддерживать непосредственный эмоциональный отклик на мультипликационный фильм и его героев;
- закрепить в памяти детей знакомые мультфильмы, узнавать их по фрагментам, иллюстрациям, предметам и т.д.

Список использованных источников:

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М Бородич. – М. : Просвещение, 2001. – 72 с.
2. Быстрова, Г.А. Логосказки / Г.А.Быстрова. – СПб. : КАРО, 2002. – 128 с.
3. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи с детьми / В.В. Гербова. – М. : Просвещение, 2004. – 102 с.
4. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М., 2001. – 201 с.
5. Растоскуева, М.В. Успешный малыш: программа развивающих занятий / М.В. Растоскуева. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 203 с.
6. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко [и др.]. – М. : Просвещение, 2004. – 245 с.

Булыгина Маргарита Викторовна, к.п.н., доцент

Сунгурова Ирина Андреевна, магистрант

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Современное общество меняет взгляды на лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), причина тому – все возрастающее во всем мире количество таких людей, и необходимость не только совместного проживания, но и тесного взаимодействия в культурной, экономической, социальной и иных сферах. По данным Организации Объединенных Наций, в настоящее время в мире насчитывается 35% людей с ОВЗ, при этом только 10% из них официально имеют статус инвалида, а около 25% – лица с хроническими заболеваниями, что сегодня классифицируется ООН как ограничение жизнедеятельности [2]. Инвалидом принято считать лицо, которое признано по медицинским показаниям ограниченным в жизнедеятельности из-за ряда отклонений, к которым относят: физические, умственные, сенсорные или психические отклонения. Таковые отклонения устанавливаются медико-социальной экспертизой [7].

В Российской Федерации вопросы, связанные с социализацией и образованием инвалидов и лиц с ОВЗ воспринимаются сегодня как важные. На всех уровнях активизируется решение вопросов, связанных с созданием доступной среды для лиц с ОВЗ. Статистические данные говорят о том, что в нашей стране насчитывается более 13 миллионов инвалидов и около 40 миллионов людей с ограничениями жизнедеятельности.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Причем число инвалидов среди детей имеет тенденцию к увеличению: только за последние 10 лет отмечается значительный рост числа детей-инвалидов, угрожающими темпами увеличивается количество детей, признанных инвалидами уже с рождения. Поэтому не случайно общество обращает пристальное внимание на проблемы людей с ограниченными возможностями здоровья. Это непосредственным образом отражается и на системе отечественного образования, одним из векторов развития образовательной политики которой рассматривается реализация права детей с ОВЗ на доступное и качественное образование в полном объеме.

Следует отметить, что за относительно небольшой отрезок времени в России произошел переход от закрытой модели обучения лиц с ОВЗ к более открытым моделям, среди которых наибольшее распространение получил интегрированный подход к обучению. Педагогическая интеграция предполагает совместное обучение детей с отклонениями в развитии и их нормально развивающихся сверстников в стенах одного образовательного учреждения. Однако совместное обучение в отечественной школе – еще достаточно сложная проблема. Хотя в общеобразовательной школе дети с особенностями в развитии посещают уроки с обычными сверстниками, но для достижения сравнимых со здоровыми сверстниками результатов, им необходимы специальные образовательные программы, так как такие дети зачастую нуждаются в особых условиях обучения и социально-психологическом сопровождении.

Иностраный язык как учебный предмет прочно вошел в ядро отечественного образования, более того, в силу его педагогического, культурного, социального потенциала и интегративной характеристики возрастает его роль для развития личности, социума, нации в целом. Современные тенденции развития иноязычного образования касаются раннего и раннего школьного обучения, полиязыковой и поликультурной направленности, расширения автономии учащихся в процессе изучения языков и культур. Все это делает изучение иностранного языка необходимым для всех обучаемых без исключения, включая детей с ОВЗ.

Учителями-практиками отмечается важность процесса изучения иностранных языков именно указанной группой детей, так как они изначально ограничены в возможности свободного передвижения как на территории нашей страны, так и за ее пределами. Но в этом случае возможны коммуникация с помощью сети Интернет, а в последующем – и межкультурная коммуникация. Расширение окружающего мира путем общения со сверстниками за рубежом, доступ к информации на иностранном языке – развивает, открывает новые перспективы, расширяет кругозор, повышает общую культуру личности т.д. Последующая возможность получения дистанционного образования в вузе или ссузе обеспечит академическую мобильность.

Как показывает анализ, для обучения лиц с ОВЗ иностранному языку типичен ряд проблем (в зависимости от присущих ребенку ограничений):

- для большинства характерны трудности в звуковом анализе,
- нарушения фонематического слуха,
- сложность усвоения звуко-буквенных и семантических соотношений родного и иностранного языков,
- значительные сложности представляет собой усвоение грамматического строя иностранного языка,
- трудности вызывает формирование навыка, как такового, а тем более навыков, необходимых для усвоения иностранного языка.

Этот список может быть продолжен.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Мотивация детей с ОВЗ к учению вообще, и к иностранному языку, в частности, безусловно, также снижена из-за состояния здоровья. Для таких детей типичны состояния раздраженности, подавленности из-за постоянных неудач, страха не усвоить объем знаний наравне со здоровыми сверстниками. Раздраженность и подавленность может сменяться нервными срывами. Таким образом, при реализации традиционных методик, учитель далеко не всегда получает ожидаемую отдачу и положительную динамику в результатах обучения. Поэтому долгое время было принято при организации обучения детей с ОВЗ сужать образовательные задачи. Например, считалось, что речь детей с ограниченным интеллектом и на родном языке ограничена бытовой тематикой, лексически небогата, грамматически часто неправильна, отсюда – заниженные требования в области иностранного языка. Причиной сниженной степени обученности иностранному языку назывался низкий общий уровень развития ребёнка [3]. Естественно, чтобы развить у ребенка общие коммуникативные компетенции, научить выражать свое мнение, аргументировать, запрашивать информацию, логично излагать свои мысли требуются большие временные затраты, при этом у учителя не всегда достаточно времени и сил для работы с ребенком с ОВЗ, ведь в классе есть и обычные дети, которые тоже требуют внимания. Поэтому учителя-практики, имеющие дело с такими детьми, ориентировались не столько на практическое овладение языком, сколько на общее развитие ребёнка, развитие его мышления, памяти, речи, активизацию познавательной деятельности.

Сегодня изменившиеся условия обучения, развитие современных образовательных технологий и апробация новых коррекционных и адаптивных методик обучения позволяют устранить значительные различия в обучении детей с ОВЗ и их одноклассников.

Последние исследования в области коррекционной педагогики доказывают, что информационные технологии могут быть очень эффективны для проведения коррекционной работы. Среди основных преимуществ называются:

- индивидуальный темп и количество повторений выполнения практических заданий,
- использование упражнений разного уровня сложности,
- учет при подборе упражнений психофизических особенностей учащихся,
- возможность использовать презентационный экран для подачи яркого, запоминающегося демонстрационного материала [5].

Особо отмечаются практически безграничные возможности информационных технологий, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. При этом называется не только их разноплановость и многообразие, но и недостаточная исследованность технологических вариантов обучения, что дает возможность создания новых приемов обучения всем предметам, в том числе и иностранному языку.

Учителя-практики выделяют преимущества компьютерных программ перед традиционными методами обучения, так как они обеспечивают:

- большую информационную ёмкость;
- интенсификацию самостоятельной работы каждого ученика;
- создание коммуникативной ситуации, лично значимой для каждого школьника;
- создание благоприятного психологического климата;
- учет возрастных особенностей учащихся при овладении ими различными языковыми моделями и структурами;
- качественную индивидуализацию (в том числе и в рамках группового обучения);
- возможность визуализации скрытых от непосредственного наблюдения явлений процессов и закономерностей;

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

– смена акцента взаимодействия ситуация «учитель – ученик» меняется на «учитель–ученик–компьютер»;

– насыщение обучения продуктивными видами деятельности: сравнение, классификация, конструирование, прогнозирование.

Все это дает преимущества в представлении информационной модели в разных контекстах и коммуникативных ситуациях; повышает работоспособность; при этом активизируется деятельность детей, повышается мотивация трудных для ребенка видов деятельности, создается правильная реакция на ошибку, включая желание ее исправить, повторить не получившееся действие, развивается абстрактное мышление [4].

К перечисленному списку необходимо добавить, что ценным в процессе обучения иностранному языку детей с ОВЗ мы находим также возможность визуализации обозначенного процесса. Большинство детей с ОВЗ имеют проблемы с запоминанием вообще, у них часто отсутствует умение введения информации в долговременную память, поэтому зрительная опора способствует повышению устойчивости и прочности запоминания. При сочетании зрительной и слуховой опоры обостряется зрительное восприятие и слуховое внимание, что также способствует повышению результативности обучения и общему развитию данной категории детей [1].

В перечне дидактических принципов, разработанных для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием ИКТ, для успешной реализации процесса обучения иностранному языку (немецкому) мы особо выделяем следующие:

1. Принцип активизации самостоятельной познавательной деятельности учащегося, повышение эффективности и качества, что обусловлено необходимостью повышения адаптивности системы обучения к индивидуальным психофизическим особенностям ребенка с ОВЗ и дает возможность учителю выйти за рамки жесткого учебного плана и обязательных аудиторных мероприятий. При организации учебного процесса по изучению иностранного языка у детей с ОВЗ следует добиваться гибкости процесса обучения и вариативности.

2. Принцип интерактивности системы компьютерного обучения с использованием новых информационных технологий. Реализация этого принципа позволяет ребенку получать информацию вне зависимости от пространственных и временных ограничений, находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля. Это особенно важно для детей с ОВЗ, так как они нуждаются в многократном повторении материала, дополнительных консультациях и возможности, оставаясь дома, продолжать обучение. Принцип интерактивности системы компьютерного обучения способствует еще и созданию условий для социальной реабилитации лиц с ОВЗ.

3. Принцип мультимедийности компьютерных систем обучения, что не только активизирует внимание, пространственную ориентацию, наблюдательность у учащихся с ОВЗ, но и корректирует их логическое мышление, зрительное и цветовое восприятие, зрительную память.

Реализация перечисленных принципов согласуется с современными требованиями к учебникам – важным сегодня рассматривается наличие электронной версии. Таким образом, учитель получает хороший инструмент, так как электронные учебные пособия в обучении иностранному языку могут использоваться:

- в виде презентаций;
- как учебник и рабочая тетрадь;
- как толковый словарь;
- как справочник с учебными видеофильмами;



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- как тренажер для закрепления новых знаний;
- как практическое пособие.

Практика показывает, что возникает необходимость корректировать предложенную информацию для учащихся с ограниченными возможностями здоровья и включать в ход урока адаптированные фрагменты, которые содержат задания и тексты для учеников с ОВЗ с учетом общих закономерностей и специфики развития таких детей, логику построения специального обучения и базовые принципы коррекционной педагогики [6]. Нами предлагаются, например, упрощенные задания (репродуктивного характера) или задания на русском языке, уменьшение количества предлагаемых упражнений, увеличение шрифта (для детей с ослабленным зрением), увеличение времени на обработку информации и выполнение упражнений, предварительный просмотр, обязательная возможность повторного выполнения и т.д.

Использование компьютерных технологий для обучения детей с ОВЗ иностранному языку возлагает определенные обязанности на учителя. Так, при практической реализации перечисленных выше принципов и организации процесса обучения иностранному языку в условиях педагогической интеграции детей с ОВЗ учителю необходимо:

1. Соответствовать современным требованиям ко квалификации педагога, работающего с детьми с ОВЗ, а именно, знать:

- психолого-педагогические особенности работы с детьми с ОВЗ;
- методику работы с данной категорией детей и учитывать ее в организации обучения;
- электронные учебники, тренажеры, практикумы, ЦОР, энциклопедии, ресурсы сети Интернет;
- состав, особенности УМК и дидактических материалов, в том числе на электронных носителях;
- новые информационные технологии и постоянно обучаться связанными с ними новым методам и приемам обучения.

Кроме того, учитель должен иметь навыки продвинутого пользователя информационными и коммуникационными технологиями; обладать ключевыми профессиональными компетентностями, особенно информационной; уметь использовать специальное программное обеспечение и создавать свои электронные образовательные ресурсы.

2. Развивать и совершенствовать профессионально-личностные качества:

- желание работать с детьми и стремление отдавать себя детям (включая детей описываемой группы);
- любовь к профессии;
- наблюдательность и внимание;
- толерантность и многое другое, что в соединении с каждодневной, кропотливой, порой незаметной для окружающих, работой учителя способно повысить результативность обучения иностранному детей с ОВЗ.

Однако, не следует забывать и об обычных обучаемых, не относящихся к категории детей с ОВЗ. Им тоже должно быть интересно на уроке иностранного языка, у них тоже нужно поддерживать мотивацию и интерес к обучению. Более того, если большая часть детей активна на занятии, с желанием выполняет предложенные задания с использованием ИКТ, то и дети с ОВЗ стремятся не отстать от своих сверстников, работать с ними на равных. Это в конечном итоге положительно сказывается на результаты обучения.

В заключении следует отметить, что применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

особенности развития детей с ОВЗ, позволит повысить эффективность обучения иностранным языкам и снизит остроту многих вопросов школьной адаптации детей этой группы в рамках инклюзивного образования.

Список использованных источников:

1. Ефременко, В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка [Текст] / В.А. Ефременко // Иностранные языки в школе. – 2007. – №8. – С. 18.-21.
2. Конвенция ООН о правах инвалидов. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/dokuments/decl_conv/conventions/disabiliti.shtml. – 17.10.2016.
3. Обучение в коррекционных классах. Работа со слабоуспевающими школьниками [Текст] : пособие для учителей / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М. : Просвещение, 1991. – 315 с.
4. Мамаева-Шварцман, И.М. Современные образовательные технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / И.М. Мамаева-Шварцманн. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/03/29/sovremennye-obrazovatelnye-tekhnologii-v-rabote>. – 15.10.2016.
5. Петрова, С.А. Информационные компьютерные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / С.А. Петрова // ИТО-Троицк-2013 : материалы XXIV международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк. 2013. – Режим доступа: <http://tmo.ito.edu.ru/2013/section/222/96163/>. – 16.10.2016.
6. Протасеня, Е.П. Компьютерное обучение: за и против / Е.П. Протасеня, Ю.С. Штеменко // Иностранные языки в школе. – 1997. – №5. – С.10-13.
7. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 29.12.2015). – Ст. 1. – Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/63d0c595ab5abe23f1011a3719970dfaf665ce0c/. – 14.10.2016.

Лихачева Наталья Львовна, к.психол.н., доцент

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Мокроусова Елена Ивановна, учитель-логопед

МБДОУ Детский сад «Аленький цветочек», г. Ноябрьск, ЯНАО

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения. А.В. Запорожец, М.И. Лисина указывают, что общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность. Основной формой общения является диалог, реализуемый речевыми средствами. В нем на основе понимания воспринимаемой речи и речевой практики формируется речь (Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова) [4]

Человек с самого рождения существует в постоянном окружении многообразных звуков. Воспринимая их, он ориентируется в среде, общается с другими людьми, обменивается опытом игровой, учебной и трудовой деятельности. В процессе слушания



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

ребенок получает различную информацию. Во-первых, он узнает что или о чем говорится. Во-вторых, кто говорит (понять это помогают характерные индивидуальные особенности голоса каждого человека). Наконец, как говорят, т.е. с каким эмоциональным отношением [3].

Р.Е. Левина под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимает такую форму речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [1].

ОНР является распространённым нарушением у детей. Ученые, занимавшиеся изучением этой проблемы, отмечают стойкость данного дефекта и низкую динамику его преодоления. Поэтому недостатки речи у детей с системными речевыми расстройствами встречаются как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте [1].

Развитие звуко-слоговой структуры речи, является предметом исследований в таких областях науки как: психология, лингвистика, психолингвистика, логопедия [1].

Изучение онтогенетических основ позволило выявить закономерности становления процессов восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слова у детей разного возраста (Е.А. Аркин, Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.) [1].

Термин «структура слова» трактуется как соотношение частей звуковых единиц. Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков рассматривают «звуковое членение речи» как «деление речевого потока на отрезки, отдельные единицы, выделяемые различными фонетическими средствами» [37, с. 72]. Такими единицами являются фраза, фонетическое слово, слог, звук. Фонетическое слово рассматривается авторами как отрезок звуковой цепи, объединенный одним словесным ударением [6].

Принято считать, что составляющие элементы слога обладают монолитностью или слитностью. Р.И. Аванесов рассматривает слитность как основной критерий целостности слога. Монолитность трактуется А.Л. Трахтеровым как единство однородного элемента и как максимальная слитность элементов друг с другом [7].

Таким образом, понятие речевого звука не имеет прямого коррелята в потоке речи, слог - минимальный сегмент этого потока.

Большое значение для привлечения внимания исследователей к проблеме структурных составляющих слога имеют работы Л.В. Бондарко [5]. Автор выявляет зависимость опознания слога от выраженности его контрастов (на основе входящих в него элементов): контраст по громкости, от минимального на глухом взрывном согласном к максимальному на гласном; контраст по формантной структуре, от полного ее отсутствия на глухом взрывном согласном до четкой формирующейся структуры гласного; контраст по длительности, от мгновенного шума взрывных до длительного звучания в гласных, контраст по участию голосовых складок, от глухих согласных к гласному; контраст по месту образования, связанный с начальной и конечной частотой второй форманты гласного (максимальный контраст в а-словах, минимальный - в и-словах) [5].

В отечественной литературе широко представлено исследование слоговой структуры у детей с нарушениями речи.

А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности. Слоговая структура слова характеризуется четырьмя параметрами:

- 1) ударностью,
- 2) количеством слогов,
- 3) линейной последовательностью слогов,



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

4) моделью самого слога [5].

По мнению Т.А. Титовой, нарушения в овладении звуковым и слоговым составом слова при нормальном речевом развитии у детей кратковременны, до 3-3,5 лет они, как правило, изживаются, а к 6-7 годам дети умеют произносить слова любой сложности. В случаях речевой патологии процесс овладением слоговой структурой слова растягивается на длительное время, характеризующееся определенной спецификой, качественным своеобразием [7].

По мнению Р.Е. Левиной слоговая структура является генетически более ранним образованием, чем фонематическая функция языка. Она же отмечает, что причина трудностей речи у детей с ОНР – невозможность воспроизведения элементарных слоговых структур [5].

Т.А. Ткаченко утверждает, что именно нарушение слоговой структуры слов является ключевым симптомом наличия общего недоразвития речи у ребенка, а отсутствие искажений слогового состава слова позволяет усомниться в этом [6].

Нарушения слоговой структуры по-разному видоизменяют слоговой состав слова. Четко выделяются искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет:

1. *Нарушения количества слогов:*

а) *Элизия:*

- сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток).

Ребенок не полностью воспроизводит число слогов слова. При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова («на» – луна), в его середине («гуница» – гусеница), слово может недоговариваться до конца («капу» – капуста).

В зависимости от степени недоразвития речи, одни дети сокращают даже двусложное слово до односложного («ка» – каша, «пи» – писал), другие затрудняются лишь на уровне четырехсложных структур, заменяя их трехсложными («пувица» – пуговица).

- опускание словообразующей гласной.

Слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогообразующих гласных, в то время как другой элемент слова – согласный сохраняется («просоник» – поросенок; «сахрница» – сахарница). Данный вид нарушений слоговой структуры встречается реже.

б) *Итерации:*

- увеличение числа слогов за счет добавления слогообразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» – трава). Такое удлинение структуры слова обусловлено своеобразным расчлененным его произношением, представляющим собой как бы «раскладывание» слова и особенно стечений согласных на составляющие звуки («дирижабил» – дирижабль) [6].

2. *Нарушения последовательности слогов в слове:*

- перестановка слогов в слове («деворе» – дерево);

- перестановка звуков соседних слогов («гебемот» – бегемот). Данные искажения занимают особое место, при них число слогов не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения.

3. *Искажения структуры отдельного слога:*

- сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капуста» – капуста); слог со стечением согласных – в слог без стечения («тул» – стул).

Данный дефект Филичева Т.Б. и Чиркина Г.В. выделяют как самый распространенный при произнесении слов различной слоговой структуры детьми, страдающими ОНР.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- вставка согласных в слог («лимонт» – лимон).

4. *Антиципации*, т.е. уподобления одного слога другому («пипитан» – капитан; «вевесипед» – велосипед).

5. *Персеверации* (от греческого слова «упорствую»).

Это инертное застревание на одном слоге в слове («па-нанама» – панама; «вввалабей» – воробей).

Наиболее опасна персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. *Контаминации* – соединения частей двух слов («холодильница» – холодильник, хлебница) [6].

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова очень распространены у детей с общим недоразвитием речи. Данные нарушения встречаются у детей на разных (в зависимости от уровня развития речи) ступенях слоговой трудности. Задерживающее влияние слоговых искажений на процесс овладения речью усугубляется еще и тем, что они отличаются большой стойкостью. Все эти особенности формирования слоговой структуры слова мешают нормальному развитию устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствует звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте [6].

По типу нарушений слоговой структуры слова можно диагностировать уровень речевого развития (по Р.Е. Левиной).

Дети со II уровнем речевого развития часто могут правильно воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав этих слов является еще диффузным. Более или менее правильно передается звуковой состав односложных слов, состоящих из одного закрытого слога, без стечения согласных. Повторение простейших двусложных слов, состоящих из прямых слогов, во многих случаях не удается, хотя в отдельности звуки, входящие в состав таких слов, произносятся правильно.

Еще более ярко выраженные затруднения встречаются при воспроизведении звукового состава двусложных слов, имеющих в своем составе обратный и прямой слоги. Количество слогов в слове сохраняется, однако, звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов в слове часто воспроизводится неверно. При повторении двусложных слов с закрытым и прямым слогом часто обнаруживается выпадение звуков [6].

Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слоге. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков.

В трехсложных словах, наряду с искажением и опусканием звуков, встречаются перестановки слогов и опускания их.

В трехсложных словах искажения звуков значительно более резко выражены, чем в двусложных. Четырех-, пятисложные слова и сложные слоговые структуры произносятся детьми настолько искаженно, что слова становятся совершенно непохожими на образцы.

Также одной из характерных особенностей детей III уровня речевого развития является недостаточность фонематического восприятия, неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза.

На III уровне речевого развития дети пользуются полной слоговой структурой слов. По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов. Г.А. Каше отмечает, что затруднения при произнесении слов различной слоговой

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

структуры выражаются в искажении или замещении отдельных звуков, а также в перестановке или опускании звуков и слогов [6].

Для детей III уровня речевого развития характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук [с'] заменяет звуки [с, ш, ц, ч, щ]). Кроме того, звуки, сложные по артикуляции, заменяются простыми ([ф] или [т] заменяет группу свистящих или шипящих, звук [j] – звуки [л, р]) [27].

У таких детей наблюдаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному, и смешения, когда в изолированной позиции звуки произносятся правильно, а в предложении они взаимозаменяются. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов — перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков. Отмечается и недостаточность фонематических процессов.

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, у некоторых детей наблюдаются нечеткое произношение звука [ы] (среднее между [ы-и]), недостаточное озвончение согласных [б, д, г] в словах и предложениях, замены и смешения звуков [к, г, х, т, д, д', j] [6].

Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук [46].

Говоря о факторах, вызывающих нарушение слоговой структуры слова ряд авторов отмечают, что процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, в частности, с состоянием фонематических (сенсорных) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

В случае преобладания в недоразвитии речи нарушений в сфере слухового восприятия у детей преобладают перестановки слогов, добавления числа слогов. Уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер (т.е. сокращенный вариант чередуется с несокращенным).

В случае преобладания в недоразвитии речи нарушений в артикуляционной сфере преобладают ошибки следующих видов: сокращение числа слогов, причем в четкой статичной форме, уподобление слогов друг другу и сокращение стечений согласных [6].

Таким образом, искажения слова зависят не только от уровня речевого недоразвития, но и от его характера. В одних случаях недоразвитие влияет на недостатки овладения слоговым составом слова через отклонения в сенсорной сфере и возникающие вследствие этого трудности в различении слоговых контуров. В других же случаях ввиду несформированности артикуляционной сферы возникают затруднения в воспроизведении слоговых контуров, в слиянии разных слогов в ряду.

А.К. Маркова констатирует, что овладение слоговым составом слова не стоит в прямой зависимости от овладения отдельными звуками. Неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Автор утверждает, что изолированное произнесение звука и произнесение его в составе слова представляют для ребенка с недоразвитием речи задачи разной трудности. Даже при наличии правильного произнесения отдельных звуков (в изолированном положении) слоговая структура слова, состоящая из этих звуков, воспроизводится ребенком искаженно. Причем, чем сложнее слоговые структуры, тем многочисленнее искажения звуков, т.е. умение произнести имеющиеся звуки в составе слов, тесно связано с уровнем сложности слоговой структуры. Воспроизведение заданной ребенку слоговой структуры (в отношении числа слогов и ударности) не зависит от дефектности звуков, входящих в нее: если ребенок



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

воспроизводит слоговую структуру из правильно произносимых звуков, то он правильно произносит ее и из дефектных [7].

Анализ специальной литературы по проблеме формирования слоговой структуры слова показал, что это один из сложных параметров речевого развития. Становление слоговой структуры слова в норме опосредуется процессами формирования языкового чутья, в частности его фонопросодического компонента.

Анализируя специальную литературу, мы выявили, что у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи выявляется разная степень выраженности нарушений слоговой структуры слова и неречевых процессов, значимых для ее формирования, что определило необходимость разработки основных направлений по их коррекции и совершенствованию.

Список использованных источников:

1. Коротовских, Т.В. Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II - III уровня / Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (114). – С. 173-178.
2. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979.
3. Пяшкур, Ю.С., Особенности фонематического восприятия у детей с перинатальной энцефалопатией / Ю.С. Пяшкур, Т.В. Коротовских // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 10, т. 1.
4. Пяшкур, Ю.С. Экспериментальное изучение особенностей диалогической речи детей 4–5 лет с ОНР III уровня / Ю.С. Пяшкур, Т.В. Коротовских // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2015. – № 1, т. 1.
5. Семенова, К.А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом / К.А. Семенова, Н.М. Махмудра. – Ташкент, 1979.
6. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимица. – М. : Академия, 2003.
7. Якунин, Ю.А. Болезни нервной системы у новорожденных и детей раннего возраста / Ю.А. Якунин. – М., 1979.

Мокроусова Елена Ивановна, учитель-логопед
МБДОУ Детский сад «Аленький цветочек», г. Ноябрьск, ЯНАО

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ
СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОНР III УРОВНЯ**

Развитие звуко-слоговой структуры речи, является предметом исследований в таких областях науки как: психология, лингвистика, психолингвистика, логопедия [1].

Изучение онтогенетических основ позволило выявить закономерности становления процессов восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слова у детей разного возраста (Е.А. Аркин, Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.) [1].

Термин «структура слова» трактуется как соотношение частей звуковых единиц. Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков рассматривают «звуковое членение речи» как «деление речевого потока на отрезки, отдельные единицы, выделяемые различными фонетическими средствами» [37, с. 72]. Такими единицами являются фраза, фонетическое слово, слог, звук. Фонетическое слово рассматривается авторами как отрезок звуковой цепи, объединенный одним словесным ударением [6].



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Р.Е. Левина под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимает такую форму речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [1].

ОНР является распространённым нарушением у детей. Ученые, занимавшиеся изучением этой проблемы, отмечают стойкость данного дефекта и низкую динамику его преодоления. Поэтому недостатки речи у детей с системными речевыми расстройствами встречаются как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте [1].

В отечественной литературе широко представлено исследование слоговой структуры у детей с нарушениями речи.

А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности. Слоговая структура слова характеризуется четырьмя параметрами: ударностью, количеством слогов, линейной последовательностью слогов, моделью самого слога [5].

По мнению Т.А. Титовой, нарушения в овладении звуковым и слоговым составом слова при нормальном речевом развитии у детей кратковременны, до 3-3,5 лет они, как правило, изживаются, а к 6-7 годам дети умеют произносить слова любой сложности. В случаях речевой патологии процесс овладением слоговой структурой слова растягивается на длительное время, характеризующееся определенной спецификой, качественным своеобразием [7].

По типу нарушений слоговой структуры слова можно диагностировать уровень речевого развития (по Р.Е. Левиной).

На III уровне речевого развития дети пользуются полной слоговой структурой слов. По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов. Г.А. Каше отмечает, что затруднения при произнесении слов различной слоговой структуры выражаются в искажении или замещении отдельных звуков, а также в перестановке или опускании звуков и слогов [6].

У таких детей наблюдаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному, и смещения, когда в изолированной позиции звуки произносятся правильно, а в предложении они взаимозаменяются. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов — перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков. Отмечается и недостаточность фонематических процессов.

С целью исследования особенностей слоговой структуры у детей 4-5 лет с ОНР III уровня был организован эксперимент.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ ДС «Аленький цветочек» г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа. В нем приняли участие 10 детей: 6 мальчиков и 4 девочки, которые имеют логопедическое заключение — общее недоразвитие речи (III уровень) по заключению городского ПМПК.

Для обследования слоговой структуры у детей была использована методика Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной, состоящую из нескольких серий заданий [6; с. 16-40].

Первая серия состоит из комплексов заданий, направленных на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности (изолированно и в составе минимального контекста).

Вторая — включает комплексы заданий, позволяющих определить особенности восприятия ритмических и структурных характеристик слова (на основе предъявления на слух слогов, слов и квазислов).

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

По первой серии заданий, которые направлены на обследование сопряженного произношения слов различной структурной сложности, мы получили следующие результаты.

У 10% испытуемых (1 человек – Заур П.) отмечается низкий уровень выполнения задания по сопряженному произношению, у 80% (8 человек) – средний уровень, и у 10% (1 человек – Трофим Д.) – высокий уровень.

Трофим Д, получивший высокий уровень сопряженного произношения слов различной структурной сложности с заданием справился без ошибок, инструкцию выслушал до конца, не просил помощи от логопеда.

Дети, получившие по результатам обследования, средний уровень сопряженного произношения слов различной структурной сложности с заданием справлялись медленно, допускали значительные ошибки (искажения слоговой структуры), такие как: а) сокращение слогов: *трактор* – «*тарактор*»; регулировщик – «*легулиовщик*»; б) опускание: милиционер – «*миценер*»; в) упрощение слогов: барабан – «*балабан*»; г) уподобление слогов: пистолет – «*пистоет*». В среднем дети набрали от 11 до 13 баллов.

Заур П, его результаты соответствуют низкому уровню сопряженного произношения слов различной структурной сложности с заданием почти не справился. Инструкцию до конца не дослушал, к предложенным заданиям интереса не проявил. В целом у ребенка очень избирательное общение, которое зависит от настроения ребенка. Ребенок плохо понимает русский язык, так как близкие с ребенком говорят только на азербайджанском языке, что крайне осложняет овладение русским языком.

Далее провели обследование отраженного произношения слов различной структурной сложности детей 4-5 лет с ОНР III уровня. 50% испытуемых (5 человек) отмечается низкий уровень выполнения задания по отраженному произношению, и у 50% (5 человек) – средний уровень, высокий уровень не продемонстрировал не один из обследуемых детей. В процессе выполнения задания дети допускают следующие ошибки: а) упрощение слогов: гнездо – «*гнезно*»; велосипед – «*весопед*»; б) опускание слогов: сорока – «*соока*»; малина – «*маина*».

В ходе обследования восприятия лексических единиц детей 4-5 лет с ОНР III уровня мы установили, что у 40% испытуемых (4 человек) отмечается низкий уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц, у 40% (4 человек) – средний уровень и у 20% (2 ребенка) высокий уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц.

Дети, получившие средний уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц допускали трудности при завершении начатого слова до конца без опоры на предметные картинки, но когда предлагалась картинка и речевой материал, ребенок мог закончить начатое слово до конца. Дети легко справлялись в определении длины слова.

Дети, получившие низкий уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц допускали трудности при определении акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, так же не могли определить куда падает ударение (в начале, в середине или в конце слога), не могли определить наличие или отсутствие ритмического искажения в слове.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что у большинства детей 4-5 лет с ОНР слоговая структура слова сформирована на среднем уровне. У детей наблюдаются: элизия – сокращение (пропуск) слогов: «*кадаш* – *каранда*», итерации – увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («*тарактор*» – *трактор*). В основном у детей возникали трудности при произнесении предложений с большой концентрацией сложных слов и при определении наличия и отсутствия структурного искажения в слове.

Список использованных источников:

1. Коротовских, Т.В. Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей среднего



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

дошкольного возраста с ОНР II - III уровня / Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (114). – С. 173-178.

2. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979.

3. Пяшкур Ю.С. Особенности фонематического восприятия у детей с перинатальной энцефалопатией / Ю.С. Пяшкур, Т.В. Коротовских // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 10, т. 1.

4. Пяшкур Ю.С. Экспериментальное изучение особенностей диалогической речи детей 4–5 лет с ОНР III уровня / Ю.С. Пяшкур, Т.В. Коротовских // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2015. – № 1, т. 1.

5. Семенова, К.А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом [Текст] / К.А. Семенова, Н.М. Махмудра. – Ташкент, 1979.

6. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М. : Академия, 2003.

7. Якунин, Ю.А. Болезни нервной системы у новорожденных и детей раннего возраста / Ю.А. Якунин. – М., 1979.

Качалкова Ирина Аркадьевна

ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат №11», г. Шадринск

**НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ГКОУ «ШАДРИНСКАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 11»**

С 1 сентября 2015 года на базе Шадринской школы-интерната № 11 начал работать Ресурсный центр, целью которого является методическое и организационно-информационное сопровождение образования детей с нарушениями слуха и речи в образовательных организациях в рамках реализации инклюзивного образования на территории Курганской области.

Главными задачами Ресурсного центра являются: выявление образовательных потребностей педагогических и руководящих работников образовательных учреждений, работающих с детьми с нарушениями слуха и речи, оказание им методической и организационно-информационной поддержки по выявленным потребностям; консультирование различных категорий педагогических работников по использованию в практике работы новейших достижений в области образования, методам обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи; консультирование родителей, имеющих детей с нарушениями слуха и речи по вопросам воспитания и обучения в условиях инклюзивного образования; обеспечение информационной и психологической поддержки семьи ребёнка с нарушением слуха и речи; проведение конференций, совещаний и семинаров по вопросам инклюзивного образования детей с нарушениями слуха и речи по запросам учреждений.

Для реализации намеченных целей и задач администрацией школы была разработана нормативно-правовая база: Приказ о назначении ответственного и создании рабочей группы по подготовке документации Ресурсного центра, Положение о Ресурсном центре по вопросам инклюзивного образования, разработана примерная модель Ресурсного центра на базе школы-интерната и план работы Ресурсного центра на 2015-2017г.

Согласно Положению о Ресурсном центре по вопросам инклюзивного образования система оказания ресурсной помощи специалистами осуществляется по трём направлениям



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- Информационная помощь:
 - консультирование об особенностях воспитания, обучения детей с нарушениями слуха и речи, в том числе после кохлеарной имплантации, с учётом передового отечественного и зарубежного опыта;
 - предоставление специализированной литературы и публикаций.
- Методическая помощь:
 - разработка методических материалов, предоставление информации о современных инновационных методиках развития детей с нарушениями слуха и речи;
 - предоставление видеоматериалов, разработанных ведущими организациями в области помощи детям с нарушениями слуха и речи.
- Социально-правовая помощь:
 - взаимодействие с различными учреждениями с целью обеспечения правовой информацией родителей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и речи.

В ресурсный центр за помощью обращаются преимущественно родители детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития: несформированность произносительных навыков, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, трудности в овладении чтением и письмом, недостаточная степень развития связной самостоятельной речи. Специалисты проводят обследование детей, консультирование родителей с учётом результатов диагностики. В 2016-2017 учебном году проведено более 20 консультаций в рамках работы РЦ (диагностические занятия с детьми и консультации с родителями данных детей, рекомендации по дальнейшему оказанию коррекционно-развивающей помощи).

Администрацией школы-интерната ведётся работа по освещению деятельности ресурсного центра на сайте образовательного учреждения. Специалисты принимают участие в работе городских, межрайонных методических объединений, научно-практических конференций где выступают с информацией о возможностях ресурсного центра на базе нашей школы.

В ноябре-декабре 2015г. было проведено анкетирование педагогов, родителей, методистов общеобразовательных учреждений г. Шадринска и Шадринского района Курганской области. (школы №15, №20, Погорельская и Иванищевская СОШ).

90% анкетированных отмечают, что существование РЦ необходимо по следующим позициям: для оказания консультирования специалистами по вопросам обучения детей с ОВЗ (более 75%); для оказания помощи в разработке программ при обучении в условиях инклюзивного образования (70%).

Более 78% опрошенных отмечают, что их возможность взаимодействия с РЦ ограничивает недостаток собственного времени и территориальная удалённость.

Более 95% анкетированных высказывают сомнение в необходимости обучения детей-инвалидов в обычных школах, по их мнению, это приведёт к ухудшению качества образования, некомфортному климату при обучении.

Ведётся немало споров о плюсах и минусах инклюзивного образования. И, тем не менее, во всех странах мира и в любых социальных группах общества имеются люди с ограниченными возможностями здоровья. Их число значительно и продолжает расти.

Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это реформирование школ, детских садов, перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

без исключения детей. То есть, процесс обучения подстраивается под нужды и потребности развития ребенка.

Плюсы:

- Создание в организациях образования специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями.
- Создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей данной образовательной организации.
- Подготовка детского, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ОВЗ и создание таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей и способствовали бы достижению максимального уровня развития, а также социальной реабилитации ребенка и его интеграции в общество.
- Формирование в группе навыков толерантности, т.е. терпимости, милосердия, взаимоуважения.

Минусы:

- Несоответствие учебных планов и содержания обучения, особым образовательным потребностям ребенка.
- Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии.
- Отсутствие у педагогов представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей.
- Недостаточное материально-техническое оснащение образовательных организаций под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, и т.д.).
- Отсутствие в штатном расписании дополнительных педагогических ставок (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.

Кроме того, учитывая уровень нагрузки на современного учителя в общеобразовательной школе, особенно в начальных классах, такие опасения коллег оправданы. Однако времени на дискуссии нет. С 1 сентября 2016 года программа инклюзивного образования в российских образовательных учреждениях стартовала и в ряд школ пришли дети с особыми образовательными потребностями. В частности кохлеимплантированные обучающиеся, для результативной работы с которыми педагогам необходимо изучить особенности коррекционной работы с данной категорией обучающихся, создать условия, способствующие их социальной адаптации, учебной успешности.

Для помощи учителям общеобразовательных школ в данном направлении работы в плане ресурсного центра предусмотрен комплекс мероприятий: сбор информации об обучении детей с нарушениями слуха в общеобразовательных организациях города Шадринска и Шадринского района; заключение договоров на сотрудничество с данными организациями; оказание помощи педагогам в составлении адаптированных образовательных программ по предметам для обучающихся с нарушенным слухом с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей при организации инклюзивного образования (по запросам); разработка методических рекомендаций для педагогов по обучению детей с нарушенным слухом в условиях массовой школы, ДОУ; семинар-практикум «Реабилитационные мероприятия, социализация обучающихся после кохлеарной имплантации в условиях инклюзивного образования» и т.п.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Специалисты отмечают заинтересованность со стороны родителей, нуждающихся в услугах ресурсного центра, их готовность к сотрудничеству, поэтому в плане центра запланировано заседание круглого стола «Сотрудничество семьи и школы в решении проблемы инклюзивного образования».

На текущем этапе деятельности ресурсного центра работа осуществляется в основном по запросам. Число обращений со стороны родителей с каждым годом увеличивается, что свидетельствует об актуальности и своевременности его открытия. В связи с признанием права детей с ограниченными возможностями обучаться в условиях массовой школы мы приглашаем к сотрудничеству коллег общеобразовательных учреждений.

Список использованных источников:

1. Белоброва, М.М. Специфика работы учителя-логопеда общеобразовательной школы в условиях инклюзивного образования / М.М. Белоброва // Логопед. – 2011. – № 4. – С. 76-80.
2. Жаворонков, Р.Н. Механизм реализации права инвалидов на образование, закрепленный в конвенции о правах инвалидов / Р.Н. Жаворонков // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 81-90.
3. Жаворонков, Р.Н. Меры, которые необходимо принять государству для реализации положений Конвенции об образовании / Р.Н. Жаворонков // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 84-93.
4. Кутепова, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 103-112.

*Кривчик Юлия Владимировна, учитель-дефектолог
МАОУ «СОШ № 36» г. Челябинск*

**ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Задержка психического развития – особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка. Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Ее относят к пограничной форме дизонтогенеза. Для данного типа развития характерны замедленный темп созревания психических структур, гетерохронность проявлений отклонений развития, различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий.

В психической сфере ребенка с задержкой психического развития отмечается сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная дефицитарность высших психических функций часто сопровождается инфантильными чертами личности и поведения ребенка. В одних случаях, у ребенка страдает работоспособность, в других – произвольность в организации деятельности, в третьих – мотивация познавательной деятельности и т.д. Задержка психического развития является сложным полиморфным нарушением. У детей страдают разные компоненты психической, психологической и физической деятельности.

Структурно-функциональный анализ показывает, что при задержке психического развития могут быть первично нарушены как отдельные структуры коры головного мозга,



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

так и основные функции в различных сочетаниях. При этом глубина повреждений и степень незрелости может быть различной. Именно этим и определяется многообразие психических проявлений, встречающееся у детей с задержкой психического развития. Понятие «задержка психического развития» используется и для характеристики отклонений в познавательной сфере ребенка с педагогической запущенностью, обусловленной социальной депривацией, и неблагоприятными условиями воспитания.

Для дошкольников с задержкой психического развития, особенно к концу дошкольного возраста, характерна значительная неоднородность нарушенных и сохраненных звеньев в структуре психической деятельности. Наиболее нарушенной оказывается эмоционально-личностная сфера, а также такие характеристики деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль, работоспособность при относительно высоких показателях развития мышления.

Для математической деятельности дошкольников с задержкой психического развития характерны отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность, низкий уровень самостоятельности, критичности по отношению к результатам своей деятельности, недостаточное внимание к содержанию заданий. У этих детей отмечается своеобразие формирования количественных представлений и способов решения арифметических задач. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития овладевают рядом математических представлений. Они правильно выделяют большую или меньшую группу предметов, воспроизводят числовой ряд, но только в пределах пяти, а далее допускают ошибки. У старших дошкольников данной категории не сформированы навыки обратного счета в пределах пяти, они не умеют называть итоговое число, затрудняются при установлении взаимнооднозначного соответствия между множествами, не умеют ими оперировать.

Почти все дошкольники с задержкой психического развития уже в пятилетнем возрасте понимают, что результат счета не зависит от размера предметов. Но то, что результат счета не зависит от направления пересчета предметов (слева – направо, справа – налево) и от расстояния между ними, понимают лишь некоторые из них (четверть пятилетних детей и половина шестилетних). Остальные в каждом варианте задания пересчитывают предметы, причем, иногда получают другой результат.

Все дошкольники, отстающие в развитии, производят пересчет с развернутыми внешними действиями: они считают, передвигая предметы, называя вслух числительные. Способом «прямого усматривания» они пользуются лишь при определении количества предметов в группе не более чем из двух-трех элементов. При предъявлении большей по количеству предметов группы они присчитывают их по одному (начиная с трех), дотрагиваясь до каждого предмета и проговаривая числительные.

Здоровые дети умеют считать в пределах 10, отсчитывают по два, три предмета, дети усваивают последовательность и наименования числительных, точно соотносят числительное с каждым множеством предметов независимо от их качественных особенностей и форм расположения, усваивают значение названного при счете последнего числа как итогового. У нормально развивающихся детей формируются четкие представления о месте, порядке следования, количественном значении числа, отношении его к другим числам (в пределах 10). Достигнутый уровень развития количественных представлений позволяет детям в 5-6 лет эмпирически подойти к пониманию принципа построения натурального ряда: каждое следующее число больше предыдущего на 1 и каждое предыдущее меньше следующего на 1.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

По мнению С. Г. Шевченко при решении простейших арифметических задач дети с задержкой психического развития обычно опираются на внешние, несущественные признаки условия: отдельные слова, словосочетания, расстановку чисел. Поэтому часты их ошибки при выполнении следующих видов работ: выбор неверного арифметического действия, неправильная формулировка ответа, ошибки в наименованиях и т. д. Наиболее доступными для них являются задачи, в которых ответ можно найти путем «механического» пересчета. Большинство детей испытывают сложности при решении задач с закрытым результатом, с использованием счетного материала. Дошкольники старшего возраста не умеют составлять задачи по наглядно представленной ситуации.

Нормально развивающиеся дети успешно решают простые задачи со сложением и вычитанием, правильно мотивируют ответы. Им доступно решение некоторых видов косвенных задач. Дошкольники сами могут составлять задачи без наглядного материала (устные задачи), дети самостоятельно избирают тему, сюжет задачи и действие, с помощью которого она должна быть решена.

Как отмечает Г. М. Капустина, один из самых слабых разделов математической готовности дошкольников с задержкой психического развития — вычислительные навыки. Лишь немногие пятилетние дети способны выполнить самые простейшие арифметические действия типа $1 + 1$, $2 - 1$, лишь некоторые (уже в шестилетнем возрасте) считают в пределах пяти с использованием наглядного счетного материала (пальцы, палочки, кубики и т. п.), и то с помощью взрослого. Большинство же дошкольников не умеют считать самостоятельно и не владеют способами предметно-практической деятельности.

Счет у нормально развивающихся детей сформирован значительно лучше. Большинство из них легко и быстро умеют присчитывать и отсчитывать по одному в пределах 10. Что касается действий сложения и вычитания, шестилетние дети успешно решают примеры в пределах 5 отвлеченно, в словесной форме, в пределах 10 с опорой на наглядный материал.

В отличие от хорошо подготовленных детей дошкольники с задержкой психического развития хуже знают названия основных геометрических фигур. Как и все дошкольники, они при этом часто заменяют их названиями похожих по форме предметов: круг называют колесом, мячиком; квадрат — кубиком, окошком; треугольник — пирамидкой, крышей; прямоугольник — ящиком, парходом; овал — огурцом, яйцом и т. д. Здоровый ребенок уже в пятилетнем возрасте знает названия основных фигур, в шесть лет знает овал, ромб, прямоугольник, в семь лет правильно различает сложные геометрические формы, указывает на их сходство и различие. Следует отметить, что большинство шестилетних и особенно пятилетних детей с задержкой психического развития не знают названия цифр.

Л.Б. Баряева считает, что пространственно-временные представления также оказываются сложными для восприятия детей. Эти дети испытывают различные трудности при организации действий во временном плане. Они не умеют самостоятельно выполнять работу в заданном временном отрезке, если для этого не дается специальная установка взрослым, не могут контролировать свои действия даже в старшем дошкольном возрасте, для них характерен медленный темп действий при выполнении заданий по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Сложности овладения пространственными представлениями детьми с задержкой психического развития проявляются в неумении ориентироваться в схеме собственного тела на наглядном уровне, недостаточном владении словесными обозначениями пространственного расположения частей тела. Детям наиболее доступны ориентировки в пространственном расположении относительно себя на наглядном уровне. Однако действия

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

по словесной инструкции или самостоятельное определение и название пространственных отношений вызывают у них значительные трудности. Дети этой категории не могут опираться на знание схемы собственного тела при определении объектов относительно себя, затрудняются в анализе пространственных отношений между несколькими предметами («между», «вокруг») в наглядном плане.

Нормально развивающиеся сверстники хорошо ориентируются в сторонах собственного тела. Правильно показывают и называют сторону тела собеседника. Недостатки развития мелкой моторики дошкольников вызывают трудности при выполнении ими графических работ: они часто не могут соединить две точки прямой линией, плохо рисуют, раскрашивают, плохо различают клетки, строчки. При этом они быстро устают, движения их становятся недостаточно четкими и координированными, а почерк — либо размашистым, либо, наоборот, очень мелким; нарушается графический образ цифр. Чаще, чем в норме, у них встречается зеркальное написание цифр, смешение цифр и геометрических фигур.

На обучении математике не могут не сказаться такие особенности этих детей, как сниженная познавательная активность, неравномерность деятельности, колебания внимания и работоспособности, а также недостаточное развитие основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации). Например, несовершенство зрительного восприятия приводит к тому, что дети не узнают знакомые предметы и геометрические фигуры, если они предъявлены в непривычном ракурсе, в перевернутом положении, при плохом освещении, нечетком графическом изображении или, когда объекты перечеркнуты, либо закрывают друг друга. Ограниченность объема внимания, его недостаточная концентрированность, повышенная отвлекаемость этих детей приводят к тому, что они многого не видят из того, что показывает педагог. Слабость анализа, синтеза и других мыслительных операций препятствует выделению основных, существенных признаков объектов, установлению связей и зависимости между явлениями. При решении простейших арифметических задач дети обычно опираются на внешние, несущественные признаки условия: отдел словосочетания, расстановку чисел.

Недостатки всех видов памяти, особенно произвольной, выражаются в том, что дети в состоянии запоминать лишь порции информации: для них требуется чаще повторять материал, помогая им овладеть приемами запоминания. Они склонны просто механически заучивать материал без его понимания и рационального применения на практике.

Таким образом, уровень развития элементарных математических представлений детей с ЗПР дошкольного возраста снижен по сравнению с таковым у их нормально развивающихся сверстников. В целом, по данной главе можно сделать следующие выводы.

Большинство детей с задержкой психического развития правильно воспроизводят числовой ряд с 1 до 10, находят большую и меньшую группу предметов, умеют уравнивать неравночисленные множества хотя бы одним из способов, могут решать простейшие арифметические задачи на нахождение суммы, знают основные геометрические фигуры. Но, в то же время, они недостаточно гибко владеют натуральным рядом чисел, поэтому не могут вести счет в обратном порядке, а также с любого пункта натурального ряда. В отличие от своих сверстников, развивающихся нормально, они затрудняются в осуществлении разностного сравнения (даже смежных чисел), не в полной мере понимают независимость счета от других свойств предметов: их размера, расположения, от направления счета. Большинство из них сопровождают процесс счета развернутыми внешними действиями, в то время как многие нормально развивающиеся шестилетние дети уже считают «глазами».



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Без специального обучения они значительно хуже, чем нормально развивающиеся дети, умеют решать простые арифметические задачи, не всегда могут представить изображенную в них жизненную ситуацию и перевести ее в план арифметических действий. Дети данной категории имеют слабые вычислительные навыки. Они в отличие от своих нормально развивающихся сверстников не умеют использовать при этом наглядный счетный материал. Многие ошибки этих детей обусловлено их невнимательностью и неумением удерживать в памяти все задание, контролировать себя в ходе работы, а также поспешностью, импульсивностью действий.

Все эти особенности дошкольников, имеющих некоторое отставание в развитии, вместе с недостаточностью начальных математических знаний и представлений создают повышенные трудности в овладении ими математикой. Для этих детей необходима специальная коррекционная работа, направленная на восполнение пробелов в их дошкольном математическом развитии, на создание у них готовности усвоению данного учебного предмета.

Список использованных источников:

1. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена ; СОЮЗ, 2002.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5.
3. Готовимся к школе: программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР (учебно-методический комплект) / под ред. Т.К. Беловой [и др.]. – М. : Школьная Пресса, 1998.
4. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. : Просвещение, 1984.
5. Дефектология : словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Новая школа, 1996.
6. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. – М., 2001.
7. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко – М. : Владос, 2001.

Назаревич Оксана Сергеевна, к.психол.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА**

По официальной статистике правительства Курганской области, в настоящее время в Зауралье проживают около 81 тысячи людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), более трех тысяч из них – дети.

В Курганской области функционирует 15 специальных (коррекционных) школ для детей с ОВЗ. В системе дошкольного образования области функционируют 116 групп для детей с тяжелыми нарушениями речи, 7 – для детей с задержкой психического развития, 6 – для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, 3 – для детей с нарушениями зрения; неслышащие дети-дошкольники в возрасте от 4-х лет имеют возможность получить



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

специальные образовательные услуги в дошкольном отделении Шадринской специальной (коррекционной) школы-интерната № 11. В системе ранней помощи работают только два учреждения: Шадринский и Курганский реабилитационные центры.

Организация процесса специальной психолого-педагогической помощи детям раннего возраста и их родителям в настоящее время является актуальной и востребованной. В исследованиях Н.В. Верещагиной, К.Л. Печоры, Г.В. Пантюхиной, Е.О. Смирновой, И.И. Мамайчук, Л.М. Шипицыной отмечается, что актуальность ранней помощи обусловлена:

- продолжающимся ростом количества детей с проблемами в развитии, физиологической незрелостью и перинатальной патологией центральной нервной системы новорожденных детей;
- отсутствием именно ранней психолого-педагогической диагностики в работе с детьми с особыми потребностями;
- осуществлением преимущественно медицинского сопровождения ребенка раннего возраста;
- неготовностью родителей осознать и принять проблемы ребенка и начать совместную со специалистом коррекционную работу. Часть родителей не имеет возможности заниматься коррекционно-развивающей работой с детьми из-за объективных (причин, например отсутствия таких служб в районе проживания – отдаленная местность, маленькие провинциальные города). У отдельных родителей отсутствуют знания о нормативных аспектах развития ребенка на данной возрастной ступени, часть родителей находятся в неблагоприятном эмоционально-психологическом состоянии (депрессии), вследствие чего они не занимаются решением проблем ребенка.

Специальную психолого-педагогическую помощь детям с проблемами в развитии раннего возраста, психолого-педагогическое сопровождение осуществляют в настоящее время на базе специальных (коррекционных) дошкольных или школьных учреждений, дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего или комбинированного вида; дошкольных общеобразовательных учреждений; учреждений дополнительного образования; различных центров образования: диагностики и консультирования; психолого-медико-социального сопровождения; психолого-педагогической реабилитации и коррекции; лечебной педагогики и других. Например, в г. Шадринске функционирует ресурсный центр ранней помощи, а также система ранней помощи детям с проблемами в развитии в группе «Мать и дитя» на базе ГБУ «Шадринский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями».

Медико-психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает:

- 1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития),
- 2) комплексную технологию, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

В данной работе мы будем опираться на определение сопровождения, предложенное в работе О.В. Ефимой, которая рассматривает сопровождение ребенка с ОВЗ как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координировано[4].

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

В качестве основных категорий клиентов службы сопровождения выступают: дети раннего возраста с самыми различными отклонениями и проблемами в развитии, дети раннего возраста группы риска по возникновению каких-либо проблем; родители детей с ограниченными возможностями здоровья или лица их заменяющие. При этом в рамках деятельности службы психолого-педагогического сопровождения специалисты рекомендуют привлекать ближайшее социальное окружение ребенка с проблемами в развитии к осуществлению коррекционно-развивающих мероприятий.

Следует разграничивать процессы сопровождения ребенка с условно нормативным развитием и ребенка с ОВЗ.

Целью сопровождения ребенка с условно нормативным развитием выступает обеспечение условий для условно нормативного развития ребенка в соответствии с определенным этапом онтогенеза. В отношении ребенка с ОВЗ конечной целью медико-психолого-педагогического сопровождения является формирование конкурентноспособной личности, которая может успешно адаптироваться в образовательной и общекультурной среде. Специалисты системы сопровождения детей с ОВЗ уточняют цель процесса сопровождения и определяют ее как достижение максимально уровня развития потенциальных возможностей ребенка с учетом варианта и специфики дефекта.

Сопровождение как деятельность основывается на следующих принципах:

- ✓ соблюдения интересов ребенка: специалист системы сопровождения должен решать любые проблемные ситуации с максимальной пользой для ребенка;
- ✓ мультидисциплинарности: предполагает деятельность единой команды всех специалистов, необходимых для создания оптимальных условий развития ребенка в процессе сопровождения;
- ✓ непрерывности: сопровождение ребенка осуществляется до окончательного решения его проблемы или до момента, когда будет определен путь ее решения;
- ✓ системности сопровождения: реализуется специалистами через единство диагностики, коррекции и развитие ребенка с ОВЗ.

Процесс сопровождения ребенка раннего возраста выстраивается по алгоритму индивидуального сопровождения.

Индивидуальное сопровождение развития ребенка направлено на всестороннее развитие его задатков и способностей [3].

На первом этапе сопровождения специалисты сопровождения собирают информацию о ребенке (первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка с использованием различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов разных видов труда и деятельности ребенка, документации ОУ).

Второй этап предполагает анализ этой информации. На основе анализа определяется количество детей, нуждающихся в специализированной помощи каждого специалиста системы сопровождения, виды помощи, содержание деятельности специалистов в рамках помощи ребенку с ОВЗ. Возможна разработка комплексной программы сопровождения, в которой объединены усилия разных специалистов, в том числе в интегрированной деятельности.

Третий этап: совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого «проблемного» воспитанника.

Четвертый этап: консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Пятый этап: решение проблем, то есть выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

Шестой этап: анализ выполненных рекомендаций всеми участниками.

Седьмой этап: дальнейший анализ развития ребенка с определением перспектив его развития и достижения максимально возможного уровня развития.

При этом важно отметить, что комплексная деятельность системы сопровождения по проблемам раннего возраста осуществляется по двум направлениям:

- работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ;
- работа с ребенком, имеющим определенный вариант нарушенного развития.

Деятельность системы сопровождения обеспечивается комплексной работой группы специалистов, в которую входят:

1. Врачи (педиатр, психиатр, невролог). Данные специалисты обследуют состояние соматического и психического статуса ребенка раннего возраста, назначают (при необходимости) медикаментозное лечение; отслеживают изменения в состоянии в процессе реализации программы сопровождения, дозирование допустимой нагрузки; консультируют родителей и педагогов по вопросам сохранения здоровья детей с отклонениями в развитии;

2. Педагог-психолог, владеющий методами нейропсихологического и психологического обследования детей с отклонениями в развитии. Педагог-психолог может оказывать специальную психологическую помощь в своем рабочем кабинете, специальной комнате для релаксации, проводить диагностическое обследование с применением аппаратных методов диагностики, осуществлять проведение занятий в сенсорной комнате.

Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья как ребенка, так и его родителей. Кроме этого педагог-психолог:

- участвует в разработке и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения (если ребенок посещает ДОУ) или в условиях семейного воспитания;
- занимается индивидуальной коррекционно-развивающей работой с ребенком или в диаде «ребенок – родитель»;
- осуществляет изучение динамики развития детей в ходе реализации коррекционно-педагогического процесса;
- консультирует родителей, педагогов, а также всех лиц, заинтересованных в процессе обучения, воспитания и последующей социализации детей с отклонениями в развитии;

3. Социальный педагог. Данный специалист должен владеть методами социально-педагогического обследования ребенка с ОВЗ и его семьи, теоретическими и практическими знаниями по оказанию педагогической помощи семьям в решении вопросов социализации и адаптации.

Специфика деятельности социального педагога заключается в том, что он является координатором всех линий взаимодействия специалистов и семьи, направленных на максимально эффективную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья;

4. Учитель-дефектолог (возможно введение в состав службы сопровождения как учителя-дефектолога, так и олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога, в зависимости от варианта нарушенного развития детей). Он проводит и координирует коррекционно-педагогическую работу с детьми по исследованию специфики познавательной деятельности обучающихся; определяет уровни усвоения ребенком разных разделов образовательной программы (при условии посещения ДРУ), определяет потенциальные возможности каждого ребенка в овладении новыми навыками; разрабатывает рекомендации по индивидуальному образовательному маршруту; планирует (совместно с другими специалистами) и организует целенаправленную социально-



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

педагогическую интеграцию детей с особенностями развития в общество; способствует обеспечению полноценного интеллектуального развития ребенка на всех этапах онтогенеза;

5. Учитель-логопед устраняет речевые нарушения у ребенка с особенностями психофизического развития и совершенствует его речевую и коммуникативную деятельность, для закрепления изучаемого материала в различных видах деятельности привлекает педагогов и родителей.

6. Инструктор по физической культуре и ЛФК сохраняет и укрепляет здоровье детей, способствует их физическому развитию; пропагандирует здоровый образ жизни, корректирует имеющиеся нарушения двигательной сферы; оказывает консультативную помощь родителям в вопросах физического воспитания, развития и оздоровления ребенка в семье [6].

Деятельность специалистов службы сопровождения детей раннего возраста охватывает все виды профессиональной деятельности, но имеет некоторые специфические содержательные и организационные особенности, в связи с особенностями контингента клиентов. Рассмотрим основное содержание деятельности специалистов системы сопровождения при оказании помощи детям с отклонениями в развитии младенческого и раннего возраста.

По-нашему мнению, работа специалистов системы сопровождения должна начинаться с презентации деятельности службы психолого-педагогического сопровождения и того учреждения, где она осуществляется. Клиенты, в качестве которых выступают родители детей с особыми потребностями и лица их заменяющие, должны иметь информацию о возможности получения специальной психолого-педагогической помощи и квалификации специалистов, которые осуществляют данную деятельность. Для этого можно использовать различные формы просветительской работы: реклама в средствах массовой информации, распространение буклетов и листовок рекламного характера и другое. Например, в условиях нашего города такую информацию можно активно распространять в детской поликлинике, в женской консультации, в газетах и на телевидении.

Непосредственная работа специалистов системы сопровождения начинается с установления контакта с семьей ребенка. В процессе общения с родителями и ребенком специалисты сопровождения (педагог-психолог, дефектолог, социальный педагог, тьютор) начинают собирать информацию, необходимую для осуществления помощи семье. Одновременно с этим специалисты начинают выстраивать позитивные взаимоотношения с ребенком и родителями, возможно знакомят родителей с некоторыми ключевыми моментами работы с ребенком и семьей в целом.

На следующем этапе деятельности специалисты сопровождения проводят психологическую диагностику с целью определения основных особенностей развития ребенка (структура дефекта, степень поражения отдельных психических функций, сохранных сторон, наиболее нарушенных сфер). Диагностическое обследование ребенка с проблемами в развитии должно начинаться с наблюдения за ребенком и организации совместной деятельности родителей и ребенка. В процессе такой работы фиксируются не только особенности внешнего вида ребенка (телосложение, пропорциональность головы, туловища, конечностей, состояние кожных покровов, двигательной сферы), но и специфические особенности развития ребенка, процесс общения ребенка с родителями, есть ли у родителей навыки специальной обслуживающей деятельности. В процессе совместной деятельности с ребенком специалист сопровождения продолжает собирать сведения об особенностях развития ребенка, дополняет их сведениями об общей реакции ребенка на процедуру обследования, о развитии мелкой и крупной моторики ребенка, уровне его



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

контактов с окружающими (как знакомыми, так и малознакомыми взрослыми), уровнем речевого развития, индивидуально-типологических особенностях.

В процедуру обследования можно включить опрос родителей (устный или в письменном виде). Например, можно предложить родителям заполнить таблицы сенсомоторного развития ребенка от рождения до трех лет, разработанные Э.Й. Кипхардом [2]. Они позволяют определить особенности развития у ребенка таких показателей, как зрительное восприятие, мелкая моторика, крупная моторика, речь, слуховое восприятие. Заполнение таблиц дает возможность определить соответствие развития ребенка определенным возрастным нормативам и разработать целенаправленную программу помощи ребенку.

Существуют специальные методики и методы обследования детей раннего возраста определенной категории отклоняющегося развития. Например, К.С. Лебединская и О.С. Никольская разработали диагностическую карту исследования ребенка первых двух лет жизни при предположении у него РДА [7]. Н.В. Верещагина [1] разработала экспресс-диагностику психического развития безречевых детей раннего возраста.

Параллельно с диагностикой ребенка организуется обследование родителей, семьи в целом. Для этого используются:

- наблюдение, в ходе которого фиксируют индивидуально-типологические особенности родителей, их общение с ребенком и друг другом, использование паралингвистических средств (мимики, позы, жесты) и т.д;
- специальные методы для анализа жизни семьи, отношений в семье, типа отношения к ребенку (проективные методики, опросники, беседы, анкеты, тесты).

По результатам психодиагностического обследования составляется заключение, в котором указывают:

- общие сведения о ребенке (семье);
- результаты психологического исследования ребенка (семьи) по исследуемым параметрам;
- психологический диагноз;
- направления помощи ребенку и родителям.

Кроме того, возможно проведение углубленного психодиагностического обследования ребенка, родителей или семьи по запросам. Запрос может поступить от родителей, узких специалистов учреждения, администрации. Углубленное обследование может быть проведено и по инициативе какого-либо специалиста системы сопровождения.

Коррекционно-развивающая деятельность специалиста системы сопровождения с детьми раннего возраста предполагает:

- составление индивидуальных программ развития ребенка для реализации в семье и в условиях учреждения;
- реализацию программы через проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий с детьми (по определенной проблематике или по коррекции определенного нарушения в развитии);
- обучение родителей практическим коррекционным приемам на занятиях с детьми.

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа разрабатывается на основе данных психодиагностического исследования. В программе описываются основные цели, направления работы, методы и приемы коррекционного воздействия.

В работе с детьми младенческого возраста в основном используют методы и приемы, направленные на развитие зрительного и слухового восприятия, слуховой и двигательной активности, зрительного сосредоточения, мелкой моторики, основных движений,

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

психических процессов (памяти, внимания, мыслительных операций). Описанию данного вида деятельности специального психолога посвящены научные труды Е.А. Ивановой, К.Л. Печоры, Г.В. Пантюхиной, Е.О. Смирновой, Л.М. Шипицыной.

Для детей от года до трех лет коррекционная программа может включать методы игротерапии, сказкотерапии, арттерапии, работу с неструктурированным материалом (водой, песком, глиной). Для развития сенсорной сферы можно использовать Монтессори-материалы. Особый интерес ребенка раннего возраста вызывает работа в сенсорной комнате.

В ходе занятия специалисты активно включают родителей в процесс коррекционной работы, дополняют свои действия комментариями, дополнительной информацией для взрослого, можно предлагать задания для занятий с ребенком в домашних условиях. Важно, чтобы родитель овладел правильной методикой проведения коррекционно-развивающей работы с ребенком, усвоил методы и приемы работы, продемонстрированные узким специалистом [5].

Для родителей можно организовывать специальные циклы занятий, проводить семинары-практикумы, другие формы работы с целью решения следующих задач:

- ✓ оптимизация детско-родительских взаимоотношений;
- ✓ коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ✓ обучение родителей психологическим приемам саморегуляции;
- ✓ формирование у родителей активной жизненной позиции;
- ✓ формирование у родителей представлений о технологиях и методах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями;
- ✓ обучение родителей эффективным приемам коррекционной работы с детьми в домашних условиях.

Подгрупповые занятия с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии разрабатываются для детей со схожей проблематикой или примерно одинаковым вариантом дизонтогенетического развития. В таких занятиях могут принимать участие и родители вместе с детьми, нуждающимися в сопровождении взрослого. Коррекционно-развивающие занятия могут проводиться одновременно несколькими специалистами службы сопровождения.

Консультативная деятельность предполагает проведение индивидуальных и групповых консультаций для родителей:

- по результатам диагностического обследования;
- по вопросам развития и воспитания ребенка раннего возраста с особыми потребностями;
- по вопросам гармонизации детско-родительских отношений;
- учета индивидуально-типологических и специфических особенностей детей;
- по эффективной организации работы с ребенком в домашних условиях и т.д.

Как мы уже отмечали выше, консультирование родителей может осуществляться в процессе реализации индивидуальной коррекционной программы с ребенком.

Примерное содержание консультаций:

- особенности развития ребенка раннего возраста;
- специфика ребенка раннего возраста с конкретным вариантом отклоняющегося развития;
- организация учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы с условиями специализированного учреждения;
- решение индивидуально-личностных проблем педагогов и другое.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Основными формами работы выступают индивидуальные консультации, а также групповые (устные и письменные) консультации. При необходимости консультирование может осуществляться дистантно (письменно или по Интернету).

Кроме того, работа с детьми раннего возраста с особыми потребностями в условиях сопровождения предполагает просвещение педагогов и родителей. Данная деятельность предполагает повышение уровня психолого-педагогических знаний взрослых, занимающихся вопросами развития, обучения и воспитания детей раннего возраста с отклонениями в развитии. В качестве основных освещают вопросы:

- общего и специфичного в развитии данной категории детей,
- вопросы развития потенциальных возможностей ребенка на основе современных достижений специальной психологии,
- направления развивающе-коррекционной работы по отдельным проблемам детей раннего возраста (соблюдение режима дня, развитие навыков самообслуживания и гигиены, коррекция негативных поведенческих и личностных проявлений),
- информирование о целях, задачах, предмете и средствах отдельных видов работ и о специфике деятельности специалистов службы сопровождения,
- предоставление информации о существующих центрах и службах сопровождения детей раннего возраста и условиях их работы,
- знакомство с результатами новейших психолого-педагогических исследований в области помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии.

Отдельно следует осветить вопрос осуществления профилактической работы. Специалисты сопровождения предупреждают возникновение вторичных нарушений в развитии, создают условия для благоприятного психологического климата в условиях учреждения, гармонизирует самочувствие родителей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями, создают условия для снятия синдромов эмоционального выгорания у родителей.

Список использованных источников:

1. Верещагина, Н.В. Дифференцированная диагностика ребенка раннего возраста / Н.В. Верещагина // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 4. – С. 45-48.
2. Кипхард, Эрнст Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 3-х лет / Эрнст Й. Кипхард. – Изд. 3-е. – М. : Теревинф, 2012. – 112 с.
3. Организация службы психологопедагогического и медикосоциального сопровождения на муниципальном уровне / Ю.М. Белякова [и др.] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – №5. – С. 330.
4. Психолого – педагогическое сопровождение детей–инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации. – Сыктывкар, 2013. – 98 с.
5. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2000. – 208 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598. — Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». – 207.10.16.
7. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 198 с.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Назаревич Оксана Сергеевна, к.психол.н., доцент
Черепанова Валерия Сергеевна, студентка
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ДЕТЬМИ С РАС

В настоящее время данная тема является актуальной, так как стремительно увеличивается частота встречаемости расстройства аутистического спектра (РАС) среди детей различных стран. Согласно научным исследованиям, распространённость РАС доходит до 1 случая на 166 человек [2, с. 17].

РАС в разных его формах, встречается чаще у мальчиков, чем у девочек. Наиболее отчетливо синдром проявляется от 2 до 5 лет, хотя отдельные признаки его отмечаются и в более раннем возрасте.

В настоящее время причины аутизма недостаточно ясны. Аутизм представляет собой нарушение развития нервной системы [1]. Общеизвестная большая роль генетических факторов в этиологии раннего детского аутизма, в данный момент практически все известные исследователи биологических основ аутизма согласны, что большая часть случаев раннего детского аутизма наследственно обусловлена.

По мнению большинства современных авторов, ранний детский аутизм представляет синдром или группу сходных синдромов разного происхождения. Более четко очерченными являются те варианты синдрома, которые получили наименование синдромов Каннера и Аспергера.

Трудности, с которыми сталкиваются аутичные люди, пытаются интерпретировать и понять то, что они видят, отражены в главных особенностях аутизма: качественных нарушениях в развитии коммуникации, социального взаимодействия и воображения.

Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Неконтактность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам. Иногда она оказывается просто характерологической чертой ребенка, но бывает вызвана и недостаточностью его зрения и слуха, глубоким интеллектуальным недоразвитием и речевыми трудностями, невротическими расстройствами или тяжелым госпитализмом. В большинстве этих случаев нарушение коммуникации оказываются прямым и понятным следствием основной недостаточности: малой потребности в общении, трудностей восприятия информации и понимания ситуации, болезненного невротического опыта, хронического недостатка общения в раннем детстве, невозможности пользоваться речью [5, с. 32].

По данным таких исследователей как: М.К. Бардышевская, О.С. Никольская, В.В. Лебединский, Ю. Фриз и др., коммуникативные способности детей с расстройствами аутистического спектра характеризуются недоразвитием в целом и искажённостью их компонентов, в частности, их структура, и проявление в коммуникативной деятельности неадекватны как возрасту, так и в социальной ситуации [3, с. 10-16].

Коммуникация для детей с РАС не обязательно должна иметь словесную форму. Форма коммуникации должна быть индивидуализирована, т.е. адаптирована к индивидуальному уровню абстрагирования.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясняться с помощью речи [5, с. 32].

Цели использования альтернативной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию;
- развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов.

Альтернативная коммуникация может:

- использоваться постоянно;
- временно замещать речь;
- использоваться как вспомогательное средство для улучшения овладения речью.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует её развитию. В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и черно-белых пиктограмм, письменная речь.

Виды альтернативной системы коммуникации:

- Топографический тип – этот вид включает в себя язык жестов, мимику и телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи.
- Селективный тип – используются символы: выбор символа или карточки из ряда других символов, данный вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги, ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

Наиболее распространенными системами альтернативной коммуникации являются : Система коммуникации при помощи карточек PECS, обучение глобальному чтению, система жестов, использование системы символов, электронные пособия с голосовыми синхронизаторами, Блисс-метод, Леб-система, метод пиктограмм [6, с. 5-6].

Рассмотрим некоторые из методов альтернативной коммуникации подробнее:

1. PECS – распространенный метод альтернативной коммуникации для невербальных детей и взрослых с аутизмом. Система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек [7].

Коммуникационная система обмена изображениями или PECS – это модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (АВА) по раннему обучению невербальной символической коммуникации. Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом – некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Программа PECS была разработана Программой Делавера по аутизму. Обучение системе PECS происходит в естественной для ребенка среде, в классе или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обучение ребенка такой коммуникации происходит с использованием положительной поведенческой поддержки, которую называют подход пирамиды. Техники обучения включают различные стратегии АВА, такие как объединение в цепь, подсказки, моделирование и модификации окружающей среды.

Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий – ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Необходимо помнить, что перед началом использования карточек PECS с детьми РАС, в первую очередь нужно установить контакт с ребенком. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, установление контакте может занять некоторое время [7].

2. Глобальное чтение: с точки зрения психологии чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом следует подчеркнуть, что восприятие написанного само по себе не является чтением. Ребёнок должен понимать смысл написанного слова или текста. Поэтому чтение с точки зрения психологии является ещё и своеобразным мыслительным процессом. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память [6, с. 21-26].

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько «не говорящий» ребёнок понимает обращённую речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, даёт уверенность в себе, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь.

3. Мануальные знаки (жесты). Жест - движение рукой или другое телодвижение, что-нибудь выражающее или сопровождающее речь. К этой системе относятся жестовые языки глухих разных стран (например, РЖЯ – русский жестовый язык). Жестовые языки имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов отличаются от устного языка. Жестовые языки необходимо отличать от жестовых систем, вторые сконструированы так, чтобы передавать устную речь слово в слово, то есть копировать ее (например, КЖР – калькирующая жестовая речь). Следует также отметить, что КЖР в последнее время считают некорректной формулировкой и более точным является пример такого термина, как «словесная речь с жестовым сопровождением». К системе мануальных знаков можно отнести и естественные жесты, используемые при общении людей друг с другом.[4, с. 188-196]

Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами.

4. Графические символы. Включают в себя все символы-изображения. Блисс-символика – интернациональная семантическая языковая система, состоящая из нескольких сотен базовых графических символов и способная заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Каждый блисс-символ представляет собой понятие; будучи объединены вместе, блисс-символы могут создавать новые символы, обозначающие новые понятия. Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы). Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на черном фоне; слово написано белыми буквами над изображением. Использование систем графических символов требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации, так как не всегда система воспринимается легко и быстро. При освоении системы графических символов необходим помощник. Он должен помогать ребёнку, указывая на объект его рукой.

5. Предметные символы. К таким символам относятся натуральные предметы, макеты или модели этих предметов, отражающие и символизирующие действия или события.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Предметные символы могут иметь различные текстуры, что особенно важно для работы с детьми, имеющими нарушения зрения.

6. Коммуникация с помощью вспомогательных устройств, которые помогают людям выразить себя. К таким устройствам относятся, например, неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также, устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью [4, с. 188-196].

Существуют несколько принципов работы по внедрению системы дополнительной коммуникации:

- Принцип «от более реального к более абстрактному».

При обучении использованию графической системы символов ребёнку сначала необходимо предъявлять фотографии реального объекта, потом – рисунок с объектом, и затем – пиктограмму.

- Принцип избыточности символов (совмещение различных систем коммуникации – жестов, картинок и, например, написанного слова). Использование как можно большего количества дополнительных знаков и символов помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, способствуя таким образом развитию понимания и вербальной (звуковой) речи.

- Принцип постоянной поддержки мотивации.

Обучение использованию любой системы дополнительной коммуникации – это чаще всего сложная, долгая и упорная работа, которая требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации и заинтересованности, так как не всегда система воспринимается легко и быстро.

- Принцип функционального использования в коммуникации.

Особенно трудно вывести использование системы дополнительной коммуникации за пределы занятия и использовать приобретённые навыки в повседневной деятельности, что, собственно, и является основной целью применения системы дополнительной коммуникации.

Так же необходимо отметить, что существуют некоторые аутичные дети которые не понимают значение тех или иных предметов. В этом случае дети должны изучить значение данных объектов для коммуникации. Не менее важным для специалиста становится умение понимать сигналы ребёнка, выражающие отказ от выполнения задания. Правильная реакция специалиста и родителей поможет организовать занятие с учётом возможностей ребёнка.

Для плодотворной работы необходимо соблюдать ряд требований к символам системы дополнительной коммуникации:

- Жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении.
- Картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик – доставать из ящика).
- Лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку.
- Предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребёнку.
- Слово должно быть написано специальным простым шрифтом.
- Поза для жестов: напротив, на уровне глаз, дающая ассистенту помочь сзади сделать жест.

Начиная работу по обучению ребёнка использованию систем альтернативной (дополнительной) коммуникации, всегда нужно помнить о том, что это долгий процесс, требующий настойчивости и терпения. Чтобы не остановиться на половине пути, стоит



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

подумать о том, как превратить процесс обучения в интересное занятие, доставляющее удовольствие ребёнку. Для того чтобы освоение систем альтернативной (дополнительной) коммуникации шло более эффективно, в повседневную деятельность ребёнка необходимо включать самые разнообразные занятия и игры, развивающие все стороны личности ребёнка: двигательную активность (навыки крупной и мелкой моторики), внимание, восприятие, мышление, память, умение понимать обращённую речь.

Нами была проведена исследовательская работа, целью которой являлось изучение возможности использования методов альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с РАС.

По результатам индивидуального обследования, мы пришли к выводам что:

1. Процесс формирования коммуникативных навыков у детей с РАС, так же как и у детей с РДА, зависит от индивидуально-личностных особенностей ребенка, возраста с которого начался процесс формирования коммуникативных навыков и методического инструментария, который выбрал специалист для работы с детьми.

2. Использование методов альтернативной коммуникации для организации взаимодействия с детьми с РАС, способствуют наладить контакт между детьми и взрослыми. С помощью дополнительной коммуникации дети могут выражать собственные потребности, что значительно облегчает понимание и взаимодействие ребенка и окружающих его взрослых.

Таким образом анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что внедрение методов альтернативной и дополнительной коммуникации в работу с детьми с расстройством аутического спектра улучшает эмоциональную и коммуникативную стороны жизнедеятельности детей с РАС. Обеспечение детей, у которых в силу нарушений ограничена способность к общению, средствами альтернативной коммуникации может существенно повысить уровень их социализации.

Следует отметить, что в настоящее время в Российской Федерации складывается система помощи детям с синдромом раннего детского аутизма. Учитывая то обстоятельство, что пока общепринятого подхода к коррекции раннего детского аутизма в России не существует, следует пользоваться действующим законодательством и существующими нормативными актами, принимая во внимание положительные стороны наработанных методик, возможности их комбинирования и совмещения.

Список используемых источников:

1. Аутизм [Электронный ресурс] // Википедия : свободная энциклопедия. – Режим доступа <https://ru.wikipedia.org>. – 20.10.16.
2. Гринспен, С. На ты с аутизмом [Текст] / С. Гринспен, С. Уидер. – М., 2016. – 17 с.
3. Лебединская, К.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение I [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М Либлинг // Аутичный ребенок. —Москва, 2005. — С. 10-16.
4. Магутина, А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с не говорящими детьми [Текст] / А.А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI международной научной конференции (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа, 2015. – С. 188-190.
5. Психология [Текст] : словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
6. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация [Текст] : методический сборник / Е.А. Штягинова. – Новосибирск, 2012.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

7. Frost, L.A. An introduction to PECS: The Picture Exchange Communication System. [Electronic resource] / L.A. Frost, A. Bondy. – Newark, DE : Pyramid Educational Consultants. – Режим доступа: <http://outfund.ru/chto-takoe-kommunikacionnaya-sistema-obmenalizobrazheniyami-ili-pecs/-1998>. – 20.10.16

Истомина Светлана Владимировна, к.психол.н., доцент
Метянина Елена Валерьевна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Правильная речь является одной из важных предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка. В настоящее время одним из распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста является дизартрия, которая имеет тенденцию к значительному росту [7]. Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. При дизартрии нарушается двигательный механизм речи за счет органического поражения центральной нервной системы. Структуру дефекта при дизартрии составляет нарушение всей произносительной стороны речи и внеречевых процессов: общей и мелкой моторики, пространственных представлений и др.

Педагоги и психологи, занимающиеся проблемами развития дошкольников, единодушно сходятся во мнении о том, что моторика очень важна, через нее развиваются внимание, мышление, воображение, зрительная и двигательная память, координация, а также речь. Движения, практическая деятельность детей играют огромную роль в развитии высших корковых функций, пространственных отношений, познавательной деятельности и речи [1].

Нарушения координации движений являются основным признаком затруднения в обучении речевому процессу. Это касается как общей так и «тонкой» моторики. Ребенок, у которого лучше развиты моторные функции, быстрее овладевает речью. И наоборот, ребенок, общее моторное развитие которого отстает от возрастной нормы, будет испытывать при обучении речевому процессу большие трудности.

Наиболее остро проблема развития моторики стоит в логопедической работе с дошкольниками, имеющими дизартрию. Поливара З.В. отмечает, что у детей, страдающих дизартрией, прослеживается задержка становления тонкой моторики рук: к 3-м месяцам эти дети захватывают игрушки, длительно удерживают, в дальнейшем проводят различные манипуляции с ними, но движения носят преимущественно размашистый характер, хаотичны. К 1 году их действия приобретают характер ситуативной игры, но движения также носят преимущественно размашистый характер, хаотичны. В более позднем периоде - 1,5-2 года отмечаются запоздалые навыки самостоятельной еды (ложкой, питье из чашки). В возрасте 2-3-х лет дети с дизартрией демонстрируют низкий уровень сформированности моторики пальцев рук [6].

В ряду различных методик, представляющих систему работы по коррекции дизартрии, определенное место занимает логопедическая ритмика [5]. По мнению Г.А. Волковой, логопедическая ритмика может быть определена как одна из форм своеобразной активной терапии, как одно из средств воздействия в комплексе методик [3].

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

В настоящее время логопедическая ритмика рассматривается в специальной литературе как эффективное средство воздействия на многообразные нарушения психомоторных, сенсорных функций у лиц с речевой патологией посредством системы движений в сочетании с музыкой и словом.

Г.А. Волкова, развивая идеи В.А. Гринер и Н.С. Самойленко, рекомендует использовать в логопедической работе по коррекции неречевых и речевых функций следующие средства логопедической ритмики:

- вводные упражнения (ходьба и маршировка в различных направлениях);
- упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус;
- упражнения, активизирующие внимание;
- счетные упражнения;
- речевые упражнения без музыкального сопровождения;
- упражнения, формирующие чувство музыкального размера или метра;
- упражнения, формирующие чувство музыкального темпа;
- ритмические упражнения;
- пение;
- игру на музыкальных инструментах;
- музыкальную самостоятельную деятельность;
- игровую деятельность;
- упражнения для развития творческой инициативы;
- заключительные упражнения.

Автор акцентирует внимание на необходимости подхода к средствам логопедической ритмики как к системе постепенно усложняющихся упражнений, заданий и разнообразных форм работы с ребенком дошкольного возраста с учетом структуры его речевого дефекта [2].

Логоритмика является совокупностью движений тела и речевых органов, способствующей снятию напряжения и монотонности речи. Раскованность и непринужденность, приобретаемые детьми при выполнении ритмических движений (корпусом, головой, руками, ногами), оказывают положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов. Логоритмика (или, как ее еще называют, речедвигательная ритмика) предполагает использование связи движений и речи. Средствами логоритмики являются ходьба и маршировка в различных направлениях; упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, регулирующие мышечный тонус; упражнения, активизирующие внимание [4].

Дети 3-7 лет отличаются подвижностью, грациозностью и двигательным богатством, которые проявляются в выразительной, изобразительной и обиходной моторике. В силу недоразвития корковых механизмов дети в этом возрасте испытывают трудности при выполнении точных движений [3].

В коррекционной работе с использованием логоритмики с детьми, страдающими дизартрией, можно выделить следующие направления:

1. Развитие моторики артикуляционного аппарата (артикуляционная гимнастика).
2. Развитие произвольной мимической моторики (упражнения на развитие мимических мышц).
3. Развитие общей произвольной моторики (упражнения на развитие общей моторики).
4. Развитие мелкой моторики рук (пальчиковая гимнастика).
5. Развитие чувства ритма (музыкально-ритмичные игры).



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Основные упражнения, используемые на занятиях логопедической ритмики для детей с дизартрией, направлены на регуляцию мышечного тонуса, развитие речевого дыхания и голоса, развитие дикции и артикуляции, статической и динамической координации движений и речи, мелкой и мимической моторики переключаемости движений, чувства ритма [5].

Таким образом, логопедическая ритмика занимает особое место в системе коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения и служит цели нормализации двигательных функций и речи. При дизартрии нарушения звукопроизношения корректируются только под воздействием длительного систематического логопедического воздействия, в котором большое место занимает работа над коррекцией моторной сферы, поэтому коррекция моторной сферы положительно влияет на процесс преодоления нарушений звукопроизношения.

Список использованных источников:

1. Антропова, К.С. Коррекция двигательных нарушений у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией [Электронный ресурс] / К.С. Антропова, Т.Ю. Поспелова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-1-38.pdf>.

2. Бабушкина, Р.Л. Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи [Текст] / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова ; под ред. Г.А. Волковой. – СПб. : КАРО, 2005.

3. Волкова, Г. А. Логическая ритмика [Текст] : рек. М-вом образования РФ в качестве учеб. для студентов вузов / Г. А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

4. Есаян, С. Н. Речедвигательная гимнастика как средство коррекции речи у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С. Н. Есаян, Г. И. Статва // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 84-86. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/149/7759/>.

5. Мосягина, Т. А. Логопедическая ритмика как средство коррекции моторики и речи у детей с дизартрией [Электронный ресурс] / Т.А. Мосягина // Логопортал Ру : логопедический портал. – 2012. – Режим доступа: <http://logoportal.ru/logopedicheskaya-ritmika-dlya-detey-s-dizartriyey/.html>.

6. Поливара, З.В. Нейролингвистические основы нарушений речи [Текст] : учебное пособие / З.В. Поливара. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 90 с.

7. Сычева, Т. С. Коррекция моторной сферы как основа успешности преодоления нарушений звукопроизношения [Электронный ресурс] / Т.С. Сычева // Логопортал Ру : логопедический портал. – 2014. – Режим доступа: <http://logoportal.ru/korreksiya-motornoy-sferyi/.html>.

Быкова Елена Анатольевна, к.психол.н., доцент

Южакова Марина Эдуардовна, магистрант

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО–РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

На современном этапе всё более актуальной становится проблема профилактики,



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями речи. Основной задачей системы обучения и воспитания таких детей является их социальная адаптация и интеграция в общество.

Важную роль в системе развития детей с нарушением речи играет произносительная сторона речи. Звукопроизношение и просодические средства языка, формируются раньше словесных, в доречевой период, и при речевых расстройствах, имеющих в своей структуре дефекты порождения и восприятия супrasegmentных фонетических единиц, нарушения влекут за собой нарушения всех сторон речевого развития. Произносительная сторона речи играет немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с ее помощью говорящий, передает не только информацию, но и свое эмоциональное состояние, и отношение к содержанию. В связи с этим возрастает значимость современных разработок коррекционно-формирующих программ по развитию произносительной стороны речи у детей с нарушением речи.

Эффективным в организации логопедических занятий по преодолению темпоритмических нарушений у дошкольников с ОНР является логоритмика, поскольку она является доступным универсальным приемом направленной коррекции речевых и неречевых процессов у воспитанников. Путем развития, воспитания и коррекции у детей двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой, логоритмические упражнения позволяют воспитанникам с ОНР не только совершенствовать темпо-ритмическую сторону речи, но и углубиться в игровую ситуацию, создать благоприятную атмосферу для усвоения изучаемого материала и развития творческих способностей.

Для того, чтобы речь была выразительна, человек должен обладать такими качествами, как самостоятельность мышления, его собственный интерес к тому, о чем он говорит, отличное владение языком, соблюдение единого языкового стиля. Овладеть выразительной речью непросто, важна постоянная и осознанная тренировка речевых навыков, а также психологическая установка к выразительности. Выразительность речи зависит от того, насколько развита у человека произносительная сторона речи.

Просодика (просодия) – это совокупность фонетических средств, дополнительных по отношению к звуку, модифицирующих его. Это средства особые, относительные (выше-ниже, громче-тише, длиннее-короче). Они плохо передаются в буквенном (фонемном) письме, придавая выразительность речи. З.В. Савкова отмечает, что «выразительностью называется навык внятно, четко, сжато и убедительно выражать мысли посредством умений использовать интонацией, подбором нужных слов, предложений, а также фактов, способствующих воздействию на слушателя и появление у него интереса.

Т.В. Ахутина считает, что главное свойство речевого ритма – регулярность. Ритм речи представляет собой последовательное чередование выделенных элементов речи, которые обладают смысловыми или выразительными значениями, отличающимися акустическими характеристиками. «Так, ударные слоги и слова произносятся более длительно при выраженных изменениях высоты голоса. Такая упорядоченность речи делает ее плавной, музыкальной и мелодичной.

В речи Т.В. Визель выделяет два типа ритма. Слоговой – более древний. Он обеспечивает интонационно-мелодическую окраску речи, реализуется в основном височными отделами правого полушария коры головного мозга, которые обеспечивают развитие музыкального слуха. С музыкальным слухом связана способность мелодического оформления речи, а именно, выделения в ней речевых тактов, использование пауз, выделение ударного слога.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Ритм всегда выступает в тесной взаимосвязи с *темпом*, который представляет собой скорость произнесения различных речевых элементов, таких как слоги, слова, синтагмы, высказывания, а также определяется количеством использования элементов в определенный промежуток времени. Посредством использования темпа человек может оформить интонационную цельность высказывания. К концу произносимой речи темп, обычно, замедляется. О том, что темп и ритм взаимосвязаны говорить понятие «темпо-ритмическая организация речи», которая выступает в качестве стержня, объединяющего и координирующего все составляющие устной речи.

Л.С. Волкова считает, что говоря о темпе, нельзя не увидеть несомненную связь между темпом речи и темпом движения. Исследователи отмечают, что замедление темпа движений дается сравнительно легче, чем замедление темпа речи, и темп моторный устойчивее темпа речевого. Так темп речи представляет собой скорость протекания речи во времени, ее ускорение или замедление, обуславливающие степень артикуляционной напряженности и слуховой отчетливости. Темп существенно влияет на ходьбу, на биодинамику шага, походку. Большая часть детей дошкольного возраста ходит четким шагом, с правильной координацией рук и ног, устойчивым темпом. В основном у таких детей хорошо развита речь и моторика в целом. Темп относится к просодической стороне речи. Он может быть быстрым, где слова выступают в редуцированной форме (наглядным примером служит скороговорка); медленным, когда наблюдается пролонгированная и тягучая речь; прерывистым, когда речь разделяется на отрезки, связанные или несвязанные между собой по смыслу.

Можно сделать вывод о взаимосвязи ритма и темпа. Любой живой организм и каждый орган существуют и действуют в определенном темпе и ритме. Понятие «темпо-ритм» впервые было предложено К.С. Станиславским, который обратил внимание на взаимосвязь данных явлений. Темп и ритм выступают в качестве основных качеств, характеризующих движение. В дальнейшем вопросам темпо-ритма свои исследования посвятили И.М. Сеченов, И.М. Павлов в теории психофизиологических механизмов движения. В дальнейшем, тема была изучена такими авторами как П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн и А.Р. Лурия.

Являясь естественным результатом рациональной стратегии текстопо-рождения, темпо-ритмическая организация высказывания, предполагает согласованность и темпоральную скоординированность всех механизмов, обеспечивающих речевую деятельность. Она направлена в первую очередь на актуализацию коммуникативно-прагматического плана высказывания, реализацию интенций коммуниканта, осуществляющего речевой акт.

Проблема темпо-ритмической стороны речи рассматривалась учеными в сфере различных наук: философии, психологии, педагогике. Такие авторы как Н.Д. Левитов, Л.Б. Ительсон, в рамках изучения темпа и ритма в психологии отмечали, что они являются важнейшей необходимостью при осуществлении трудовой деятельности. Вопросам важности темпа и ритма в музыкальном искусстве посвящены работы Б.М. Теплова, об эстетической сущности данных понятий писал В.Н. Ягодинский и другие авторы. Ритмическая организация речи, понимаемая как регулярность, соизмерность, основанная на особенностях физиологии и психологии, – наиболее распространенное понимание ритма речи.

Проблемы развития темпа и ритма у детей с нормальным развитием изучались многими авторами, в том числе А.Р. Лурией, Е.Д. Хомской, которые отмечали, что чувство ритма закладывается у ребенка в самом раннем возрасте, в период формирования сложных функциональных связей в мозговых структурах, обеспечивающих адекватную



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

интегративную деятельность мозга. Онтогенетический аспект ритмической способности (чувства ритма) рассматривался в исследованиях, проведенных Л.А. Венгером и под его руководством, где были изучены особенности становления чувства ритма у нормально развивающихся дошкольников в музыкальной и изобразительной деятельности. В.М.Бехтерев определял реакцию ребенка на ритм как первую реакцию при восприятии им музыки. Тяготение ребенка к ритму, повторности элементов отмечали так же К.Бюлер, А. Валлон, Ж. Пиаже.

По исследованиям А.В. Семенович темп речи формируется у ребенка с развитием речи на основе биологических (наследственных) и социальных (окружающая среда) факторов. Нормальному темпу речи свойственно то замедление, то ускорение. Скорость высказываний будет зависеть от быстроты произнесения фонем, слов, фраз и от частоты и длительности пауз между словами и предложениями. Считается, что нормальный темп характеризуется произнесением 8-15 фонем в секунду. Важным условием для формирования нормального темпа речи является правильное соотношение основных процессов, происходящих в коре головного мозга, – возбуждения и торможения.

Вариации темпо-ритма создают самые разные настроения, а потому могут выражать эмоциональное состояние ребенка. Замедленный темп может передавать огромное внутреннее напряжение говорящего и вызывать это напряжение у слушающего. Явно ускоренный темп помогает передать динамику происходящих событий, быструю смену эмоциональных состояний повествователя или персонажа. Выбор темпа определяется и коммуникативной ситуацией.

Следовательно темпоритм – это состояние внутренней (на уровне психики) и внешней (на уровне тела) активности человека. Внешне, тот или иной темпоритм, проявится в манере речи, энергичности жестикулирования и скорости перемещения в пространстве. Внутренне – в скорости мышления и эмоциональности. Структура чувства ритма и темпа формируется не сразу как целостная система, а покомпонентно. Первой появляется способность к восприятию-воспроизведению темпа следования звуков – 2-3-й годы жизни ребенка. Второй появляется способность к восприятию/воспроизведению соотношений акцентированных и неакцентированных звуков – 4-й год жизни ребенка. Затем появляется способность к восприятию/воспроизведению ритмического рисунка – конец 4-5 лет.

Коррекция моторного и речевого развития с речевой патологией осуществляется комплексно: медикаментозное лечение, психотерапия, логопедические занятия. Одним из методов педагогического воздействия является логоритмика.

По мнению Г.А. Волковой, логоритмика является одной из своеобразных форм терапии, основанной на связи движения, речи и музыки. Логопедическую ритмику можно включать в любую реабилитационную методику лечения, обучения и коррекции речи детей с различными аномалиями развития.

Методику формирования темпо-ритмических способностей впервые обосновал швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз в 1912 году. В своих работах он предложил развивать ритм как самостоятельную сущность и затем на этой основе – ритм музыкальный, ритм поэтический, ритм движений.

Логоритмика представляет собой особую форму активной терапии, а также средством воздействия в совокупности методики и параллельно является научной дисциплиной. Во-первых, под логоритмикой понимается взаимосвязь слова, музыки и движения. Во-вторых, понимание логоритмики определяет внесение ее в реабилитационную методику воспитания, обучения и лечения людей с речевыми расстройствами. Объектом логоритмики выступает структура речевого дефекта, а также неречевые психические функции и речевые нарушения.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Предметом выступают различные расстройства психомоторных, сенсорных функций, система движений в сочетании с музыкой и словом.

По мнению Г.А. Волковой целью логоритмики является преодоление речевого дефекта путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций, что в итоге приводит к адаптации человека к условиям внешней и внутренней среды. Определяя задачи логоритмики, условно их можно разделить на образовательные, оздоровительные, воспитательные и коррекционные. В ходе осуществления этих задач у детей с ОНР укрепляется костно-мышечный аппарат, воспитывается чувство равновесия, развиваются дыхание и другое. При реализации образовательных задач формируются двигательные навыки и умения пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов; развитию ловкости, силы. При исполнении этих задач происходит усвоение теоретических знаний в таких областях, как метроритмика, музыкальной культуры и других.

«Логоритмика – это система музыкально-двигательных, речедвигательных, музыкально-речевых игр и упражнений, направленная на коррекцию речевых нарушений посредством движений, как правило входит в систему комплексной коррекции различных речевых нарушений. Занятия по логоритмике проводятся как в специально отведенное время, так и включаются в структуру логопедического занятия».

Н.Ш. Макарова рекомендует: «структура занятий строится от простого к сложному, с опорой на лексические темы. Используются все виды речевого материала: рекламации, песни, стихи; коммуникативные игры, упражнения на релаксацию и снятия напряжения; упражнения по развитию голоса, артикуляции, мышечного тонуса; активизирующие внимания, речевые упражнения без музыкального сопровождения, на развитие музыкального темпа, ритмические упражнения, пение, игра на музыкальных инструментах»

Н.А. Рычкова отмечает, что в работе с дошкольниками с ОНР III уровня, наряду с учетом положительного влияния музыки на психическое состояние и применение коррекционных упражнений, необходимо:

1. Воспитывать точность, четкость движений, быстроту двигательной реакции.
2. Отводить особое место упражнениям на нормализацию мышечного тонуса и использованию с этой целью сменяющегося музыкального материала.
3. Формировать чувство коллективных действий, воспитывать волю, уверенность в своих возможностях, умение преодолевать трудные моменты в исполнении заданий ребенком.
4. Чаще использовать занятия в образной форме, учитывая их положительное влияние на речевую и двигательную активность ребенка.

Логоритмическое занятие включает следующие элементы:

- логопедическую гимнастику;
- пальчиковую гимнастику;
- упражнения на развитие общей моторики;
- мело – и ритмодекламация для координации слуха, речи, движения;
- упражнения для развития мимических мышц, эмоциональной сферы, воображения и ассоциативно-образного мышления;
- коммуникативные игры и танцы;
- упражнения на релаксацию.

Занятия по логопедической ритмике проводятся регулярно, на протяжении всего года, два раза в неделю в утренние часы. Новая тема прорабатывается на протяжении 3 занятий с постепенной подачей изучаемого материала. Под влиянием регулярных логоритмических



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

занятий у детей происходит положительная перестройка сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, сенсорной, речедвигательной, и других систем, а также воспитание эмоционально-волевых качеств личности.

Каждое логоритмическое занятие предполагает соблюдение тематического принципа планирования, подчинено единому сюжету с обязательным включением различных игр (пальчиковых, мимических, речевых, подвижных), так как только в игре у ребенка раннего возраста формируются все высшие психические функции (в том числе и речь).

На логоритмических занятиях дети учатся управлять движениями тела, различать звуки музыкальных инструментов, определять направление, по которому доносится звук, находить разницу в силе, высоте и длительности звука.

Детей с ОНР учат сочетать характер музыки с движениями: образные движения, изменение темпа движений в зависимости от быстроты музыки; сочетать темп музыки с темпом движений, например: под медленный темп музыки дети ударяют мячом об пол и ловят его; с переходом на быстрый темп бегут по кругу, высоко держа мяч в правой руке; сочетать ритм музыки с ритмом движений. Немалое внимание уделяется упражнениям, способствующим формированию правильной осанки и общей моторики: попеременная ходьба на носках и пятках, ходьба и бег «змейкой», ходьба в заданном направлении со сменой движений рук. Так же используются игры на месте для развития статических функций: «Высокие деревья», «Стройные березки», «Важные гуси», «Олени», «Рыбка», «Кошечка», «Тополь» и др.

В работе с дошкольниками с ОНР, посредством музыки и движений, следует учить детей вырабатывать неторопливый темп, т.е. умение говорить чуть замедленно, не спеша. Неторопливость темпа речи должна вырабатываться одновременно с общими движениями ребёнка. Спокойность, уравновешенность в поведении во время разговора и во внеречевой деятельности поможет выработать необходимый темп речи. Умение справиться с волнениями, подавление возбуждения, нормализация аффективных состояний также будет способствовать достижению данной цели. При воспитании неторопливого темпа необходимо обратить внимание на выразительность и естественность.

Использование логоритмики – важнейшее звено в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР по формированию и коррекции нарушений темпоритмической стороны речи. Коррекционные задачи по нормализации темпа и ритма реализуются поэтапно, в учете возрастных и личностных особенностей, в состоянии двигательной сферы, особенностей нарушения речи и неречевых процессов.

Список использованных источников:

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина. – М. : Просвещение, 2002. – 72 с.
2. Буденная, Т.В. Логопедическая гимнастика [Текст] / Т.В. Буденная. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 176 с.
3. Визель, Т.Г. Значение процессов полушарного взаимодействия в патогенезе нарушения речи [Текст] / Т.Г. Визель // Ассиметрия. – 2010. – № 4. – С. 9.
4. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика [Текст] / Г.А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
5. Макарова, Н. Ш. Логопедическая ритмика как здоровьесозидающая технология для детей дошкольного и школьного возраста [Текст] / Н.Ш. Макарова // ООО ВВМ. – 2011. – №4. – С. 206-214.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

6. Рычкова, Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием [Текст] : методические рекомендации / Н.А. Рычкова. – М. : ГНОМиД, 2012. – 132 с.

7. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте [Текст] / А.В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 74 с.

Тютюева Ирина Анатольевна, к.психол.н., доцент

Дудас Ольга Степановна, магистрант

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3-ГО УРОВНЯ**

Одной из острых проблем современности является увеличение численности детей с нарушениями речевого развития. Неуклонно растет контингент детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи, что в ряде случаев является следствием перенесенной ими перинатальной и ранней постнатальной патологии центральной нервной системы. Будучи включенными в синдромы нервных и нервно-психических заболеваний, речевые недостатки имеют отягощенный характер, осложняются вторичными нарушениями, требуют более длительного коррекционного воздействия.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое нарушение, при котором у ребенка с нормальным слухом и интеллектом нарушаются все компоненты речи: лексика, фонетика, грамматика. Речевое недоразвитие может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутого вещания с отдельными элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. На данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. Улучшается состояние звукопроизношения, воспроизведение слов разной слоговой структуры. У детей уже нет трудностей в названии предметов, действий, признаков, качеств, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказывать о своей семье, о себе, составляют небольшие рассказы. Однако, более глубокое изучение всех сторон речи позволяет выяснить, что все компоненты речи: лексика, грамматика, фонетика, – остаются недоразвитыми.[1, с. 90]

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не используются сложные конструкции. Отмечаются аграмматизмы: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме.

Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов с помощью приставок, суффиксов; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой без помощи логопеда.

Для таких детей характерен повышенный риск неуспеваемости в усвоении программного содержания, наличия устойчивых затруднений в овладении письменной речью, высока вероятность возникновения дислексии, дисграфии, в следующем звене образовательного пространства – в начальной школе. Устойчивые трудности, которые возникают у детей с ОНР при овладении навыками чтения и письма, привлекают серьезное внимание логопедов и психологов.

В школах для детей с тяжелыми нарушениями речи, где находятся воспитанники со сложными формами речевой патологии, учебно-коррекционный процесс легче построить с учетом этиопатогенетических факторов, симптомокомплекса речевых недостатков каждого ребенка. В такой школе можно контролировать объем эмоционально психической нагрузки на ребенка, там целая команда специалистов осуществляет коррекционно-развивающую работу, поэтому ребенку легче адаптироваться к условиям школьного обучения. В массовые школы идут дети с более легкими проявлениями ОНР – III и IV уровня, количество таких детей неуклонно растет, что, соответственно, и обостряет проблему школьной неуспеваемости у довольно значительного контингента детей. [3, с. 72]

Если в 1950-1960-е годы статистика устойчивых нарушений чтения и письма у младших школьников составляла примерно 6%, то к 1990 она возросла до 13,7%, к 2000 году оно составляло 30% и выше. По данным ученых, сегодня от 20 до 60% учащихся начальной школы имеют выраженные трудности формирования письменной речи. Как указывает Г. Чиркин, дисграфия и дислексия является наиболее распространенными (около 80%) среди случаев устойчивых трудностей в обучении школьников.

Значительный риск возникновения нарушений письменной речи у детей, страдающих ОНР, связан с несформированностью у них целого ряда психических и речевых функций. При ОНР у детей страдают все стороны речевой системы: фонетико-фонемная, лексико-грамматическая, тормозится развитие связной речи (Н. Баль, Т. Бессонова, Л. Волкова, В. Воробьева, В. Глухов, А. Грибова, Г. Жаренкова, Н. Ипатова, Р. Лалаева, Р. Левина, А. Мастюковой, Н. Никашин, Ж. Рахимова, О. Ревуцкая, Н. Серебрякова, Е. Собонович, Л. Спирова, А. Усанова, Т. Филичева Г. Чиркин, С. Шаховская, М. Шерemet и др.).

К тому же для таких детей часто характерны: низкая познавательная активность, быстрая умственная утомляемость, снижение объема внимания, памяти, недостаточная сформированность умений планировать, регулировать, контролировать свою деятельность (Власенко, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Лалаева, И. Марковская, И. Мартыненко, А. Мастюковой, Н. Новоторцева, Л. Переслени, Е. Собонович, Т. Фотекова, А. Щукин и др.).

Конечно недостаточность лексико-грамматических обобщений, недостатки звукопроизношения, замедленное формирование фонематических процессов и навыков связной речи в сочетании с низкой производительностью познавательных процессов негативно отражаются на способности детей овладеть навыками чтения и письма. У ребенка с ОНР недостаточными для формирования письменной речи есть и устно-речевая, и функциональная, и операциональная базы (Р. Лалаева, Р. Левина, И. Марковская, И. Мартыненко, А. Мастюковой, Е. Собонович, В. Тарасун, А. Усанова, Т. Филичева, Г. Чиркин, М. Шерemet и др.).

Некоторые дети с ОНР до начала обучения в школе получают специальную педагогическую помощь (в логопедическом кабинете детской поликлиники, в логопедической группе ДОУ), но не во всех случаях в них полностью исправляются недостатки речевой системы, преимущественно связано с:



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

– поздним выявлением детей с риском возникновения у них нарушений устно-речевой и письменно-речевой деятельности (как правило, это дети с отягощенным анамнезом – перинатальной или ранней постнатальной патологией ЦНС, но с незначительными отклонениями в психомоторном и речевом развитии в раннем дошкольном возрасте, именно из-за то, что значительных нарушений у детей не наблюдалось, им не предоставлялась своевременная превентивная логопедическая помощь)

– сложностью самой речевой патологии;

– небрежным отношением родителей, которые не выполняют в полном объеме рекомендации специалистов по медицинским и психолого-педагогическим мероприятием коррекционного воздействия на развитие ребенка с ММД, надеясь на временный характер недоразвития у него той или иной функции;

– недостаточным уровнем квалифицированной диагностики и коррекционной помощи в сельской местности, небольших районных центрах.

Даже незначительные по проявлениям недостатки фонетико-фонематической системы, лексико-грамматического строя речи является серьезным препятствием для успешного овладения ребенком навыками чтения и письма. Неуспеваемость младших школьников в усвоении базовых навыков является одним из основных факторов его школьной дезадаптации, невротизации, формировании таких черт как неуверенность в себе, робость нового, замкнутость.

Характерными признаками для всех видов дисграфии являются устойчивые и повторяющиеся ошибки в процессе письменной речи, а именно:

– искажения и замена букв (парных по артикуляционно-акустическому сходству, сходных по графическим изображениям, звучанию или произношению)

– искажения звуко-слоговой структуры слова;

– нарушение единства написания слов в предложении (нескольких слов вместе или слово, написанное частями)

– аграмматичные ошибки, связанные с недоразвитием грамматического строя речи. [2, с. 19]

Акустическая дисграфия обусловлена нарушением фонематического слуха (недостаточно чёткая слуховая дифференциация акустически близких речевых звуков). Хотя у учащихся звукопроизношение в норме. Нарушение письма, связанное с недоразвитием фонематического слуха, которое проявляется в заменах звуков (букв), сходных акустически и артикуляторно. При этом подлежат взаимным заменам звуки, имеющие примерно одинаковую частоту колебаний. Если ребёнок к семилетнему возрасту не различает на слух близкие акустические звуки, то в последствии на письме будут замены букв. Для решения этой важной проблемы необходимо принять соответствующие меры, направленные на профилактику нарушений письменной речи, в частности акустической дисграфии

Значимость проблемы своевременного устранения недостатков чтения и письма выдвигает задачу обеспечения комплекса профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на устранение недостатков развития у ребенка психических и речевых функций, целенаправленного формирования у нее предпосылок успешного овладения письменной речью.

Как отмечает И. Садовникова, нарушения письменной речи является ретроспективными, поскольку факторы, их вызывающие, на момент поступления ребенка в школу могут отойти на второй план. Своевременно недоразвитые простые функции тормозят развитие более сложных, образующиеся на их основе. С целью предупреждения нарушений письменной речи необходимо выявление всех, даже незначительных, отклонений в развитии



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

психической, речевой, эмоционально-волевой, моторной сферы ребенка дошкольного возраста, на основании выявленных особенностей определяется стратегия коррекционно-превентивного воздействия.

В работе с дошкольниками, страдающих ОНР, необходимо развивать все стороны устной речи (фонетико-фонематической, лексико-семантической, грамматической строй и навыки связной речи), формировать функциональную базу (внимание, гностические, мнестические, мыслительные процессы). Важна работа по организации наблюдений детей за речевыми и языковыми явлениями, выявлением закономерностей функционирования механизмов речи, формирование фонематических и лексико-грамматических обобщений, составляющих основу языковой подготовки к усвоению навыков письменной речи.

В работе с детьми с ОНР, обусловленным дизартрическими нарушениями, надо принимать во внимание то, что одним из ключевых механизмов недоразвитие в них речь становится нарушение формирования фонетико-фонематического строя вследствие поражения различных структур мозга. Фонематическое нарушение у них имеет устойчивый характер, а значит негативно влияет на формирование и развитие других сторон речи: лексической, грамматической, навыков связной речи (Г. Гуровец, С. Маевская, Р. Мартынова, Л. Мелихова, И. Панченко, А. Правдина, Е. Соболевич, А. Чернопольска). Вследствие недостаточной сформированности фонематического слуха у детей с дизартрией наблюдается недоразвитие звукового анализа и синтеза. Не умея выделять звуки из слова, называть их последовательность, дети не могут выбирать и правильно применить для обозначения звуков соответствующие буквы, а в процессе письма предполагают большое количество ошибок, которые проявляются в общем искажении звукового состава слов, замене букв.

Важными направлениями профилактики нарушений письменной речи у детей с ОНР на логопедических занятиях можно считать:

- развитие модально специфических функций слухового и зрительного анализаторов, их аналитико-синтетической деятельности (слухового внимания, слуховой памяти, фонетического, интонационного, фонематического слуха зрительного восприятия, достаточно дифференциальных зрительных и зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, навыков мыслительного перемещения и трансформации зрительных образов);

– формирование кинестетического, кинетического, конструктивного праксиса, мелкой моторики пальцев рук и графо-моторных навыков;

– развитие сукцессивных, симультанных процессов;

– формирования мнестических и мыслительных операций;

– развитие мотивационной, эмоционально-волевой сфер, навыков саморегуляции и самоконтролю;

– и непосредственно формирования необходимого объема устно-речевых и языковых умений и навыков.

Учитывая этиопатогенетические факторы при ОНР особое внимание должно уделяться коррекции и развития у детей фонетико-фонематической системы, формированию навыков языкового анализа и синтеза. Итак, профилактика нарушений письменной речи у детей с ОНР должна осуществляться в дошкольный период их развития с применением комплексного и системного подходов и с учетом этиопатогенеза и структуры их речевых недостатков.

Список использованных источников:

1. Константинова, А.В. Особенности предупреждения и преодоления дисграфии в билингвальных условиях обучения / А.В. Константинова. – М., 2011. – 40 с.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

2. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2011. – 224 с.

3. Разживина, Н.В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников / Н.В. Разживина. – СПб. : ЛГУ, 2008. – 23 с.

Руднова Ирина Владимировна, учитель

ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат №11», г. Шадринск

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В
ШКОЛЕ ПЕРВОГО ВИДА В КУРСЕ «ТЕХНОЛОГИЯ»**

В наше время конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям. Одним из ответов системы образования на запрос работодателей и местного сообщества является идея компетентностно-ориентированного образования.

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но и способен реализовывать их в работе. Компетентность предполагает наличие у человека внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития. [4, с.65]

Отражая компетентностный подход в образовательных стандартах учебного курса «Технология» выделяют ключевые компетенции: учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-политическую, социально-трудовую и общекультурную.

Рассмотрим одну из них – социально-трудовую компетенцию, которая представляет собой владение знанием и опытом в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя); владение знанием и опытом в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении; умение анализировать ситуацию на рынке труда; умение действовать в соответствии с личной и общественной выгодой; владение этикой трудовых и гражданственных взаимоотношений.

И, если в общеобразовательной школе овладеть этой компетенцией, не составит особого труда, то в коррекционной школе, особенно в школе для глухих учащихся – это может стать настоящей проблемой.

Ведь специфика педагогической деятельности коррекционной школы незрячих детей заключается в необходимости учитывать клинические, медико-педагогические, личностно-субъективные параметры и психо-эмоциональные факторы обучающихся. Среди трудностей в обучении – отсутствие вербализации мыслительных процессов, и как следствие – ослабление навыков анализа-синтеза и логических операций в процессе мыслительной деятельности. Все это ведет к ослаблению мыслительных процессов в обучении и освоении материала, а так же к снижению уровня мотивации познавательной деятельности, снижению фактора успеха при усвоении новых знаний, увеличению количества упражнений на



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

усвоение и закрепление новых умений, увеличению времени и затруднению трансформации таких умений в разряд навыков [1. с.43].

В связи с этим актуальной становится работа коллектива нашей школы в рамках областной экспериментальной площадки по теме «Формирование социально-трудовой компетентности учащихся в школе 1 вида».

Определена экспериментальная группа – учащиеся шестых, седьмых и восьмых классов, первого вида.

Рассмотрим одно из направлений экспериментальной работы – работа в рамках курса «Технология» - разработка тестов по машиноведению, материаловедению, конструированию, технологии. Проведение вводного тестирования учащихся по предмету. Анализ педагогической литературы и результатов вводного тестирования позволил определить направления дальнейшей работы в рамках эксперимента.

В результате этой работы разработан учебно-методический комплекс УМК, который охватывает не только педагогическое проектирование (по А.М. Монахову [2.с.130]), но и ученическое проектирование (метод проектов):

- Созданы «Методические рекомендации для учителей трудового обучения.5 класс»
- На основе рабочей программы разработаны атласы технологических и информационных карт по кулинарии, машиноведению, материаловедению, конструированию, технологии для 5-х, 6-х, 7-х классов.
- Специфика работы с глухими учащимися отражена в «Таблице коррекционной направленности этапов урока», где к каждому этапу разработано подробное приложение. Усложнение идет и по годам от 5-го до 7-го класса.
- Таким образом, чтобы получить рабочий вариант урока, наиболее полно соответствующий уровню класса, нужно на информационную карту урока наложить элементы из «Таблицы коррекционной направленности этапов урока».
- Лабораторно-практические работы ведутся с использованием «Рабочих тетрадей для практических работ», разработанных для 5-6-х классов в виде папки с заранее оформленными файлами.
- Работа над проектами идет по учебникам для общеобразовательных школ «Технология» в 5-7 классах под редакцией В.Д. Симоненко. В результате отсутствия учебников для коррекционных школ 1 вида, содержание учебного материала значительно адаптируется и модернизируется;
- Выполнение проектов в разделах «Кулинария» и «Технология» удобнее всего начинать с «Направляющего текста для проекта», который позволяет освежить в памяти весь предыдущий материал.
- Созданы образцы презентаций для защиты проектов: 5 класс – проект «Фартук и косынка»; 6 класс – проект «Юбка»; 7 класс – проект «Ночная сорочка»; 8 класс – проект «Блузка»; 9 класс – проект «Платье (без рукавов)»; 10 класс – проект «Платье (с рукавами)»; 11 класс – творческий проект;
- Для подготовки к защите экзаменационного проекта разработаны образцы пояснительных записок, выступлений, портфолио.
- Тексты рассказов для «Защиты проектов» адаптируются и согласуются с учителями индивидуальной работы .
- Разработано положение о проведении школьного конкурса «Защита проектов», который традиционно проходит во время Декады трудового обучения.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Технологические карты по темам отражают взаимосвязь элементов УМК на различных этапах работы над проектом:

1. введение в проект - направляющий текст плюс Рабочая тетрадь для лабораторно-практических работ,
2. работа над проектом по презентации - образцу;
3. защита проекта – по презентации, созданной учащимся на основе образца.

Формирование социально-трудовой компетенции учащихся осуществляется не только в курсе «Технология», но и во внеурочное время. Здесь, кроме традиционных направлений, таких как «Дизайн одежды» и «Лоскутный дизайн»; разработано новое направление – работа с шерстью - «Шерстяная акварель».

- Создана программа кружка, рассчитанная на три года обучения:
1 год обучения- «Шерстяная акварель»- сухое валяние;
2 год обучения – «Шерстяная акварель» мокрое валяние;
3 год обучения – «Шерстяная акварель» аппликация из шерсти на бархатной бумаге.

- Разработаны материалы - презентации,
- Созданы Инструкционные карты по темам;
- Проведены мастер-классы по каждому направлению.
- Творческие работы учащихся, выполненные в этой технике, отмечены Грамотами и

Дипломами городских, областных, региональных и Всероссийских выставок и конкурсов.

В ходе проведения нами работы в рамках областной экспериментальной площадки по теме «Формирование социально-трудовой компетентности учащихся в школе 1 вида» неоднократно проводилось промежуточное тестирование по курсу «Технология» .

В результате, в ходе итогового тестирования - отмечен значительный рост показателей качества (в баллах) по разделам трудового обучения: «Машиноведение» - увеличение составило 20, 5; «Материаловедение» - 17, 7; «Конструирование» - 21, 2. Максимальный прирост в разделе «Технология» - 22,8 балла.

Наблюдается рост количества и качества творческих работ учащихся, принявших участие в городских, областных и республиканских выставках. Так в 2015 году из 102 работ, представленных на конкурсы, было получено 8 наград, а в 2016 году из 146 работ награждены -16. Традиционным стало участие творческих работ учащихся в Открытом виртуальном творческом конкурсе поделок детей с ОВЗ , который проводит Международный Институт Развития «ЭкоПро».

В ходе экспериментальной работы в коррекционной школе первого вида получены и другие положительные результаты:

- высокие показатели качества при сдаче государственных экзаменов за курс основной школы (в 2016-м году оно составило – 100%);
- хорошая внятность произношения, отмеченная экзаменационной комиссией;
- широкое использование учащимися компьютера и Интернет-ресурсов при написании пояснительных записок, создании презентаций;
- высокое качество и оригинальность выполненных проектов, отмеченных Дипломами и Грамотами городского и областного уровней.

• успешное продолжение учебы выпускниками школы в колледже города Шадринска по специальности – швея и в техникуме легкой промышленности города Челябинска по специальности – дизайн одежды.

Таким образом, проведенная нами работа в рамках областной экспериментальной площадки по теме «Формирование социально-трудовой компетентности учащихся в школе 1



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

вида» дала положительные результаты. Кроме того, эта работа особое влияние оказала на повышение мотивации обучения, творческой активности, роста самосознания учащихся, формирование эстетического вкуса, целеустремленности в решении проблем.

Список использованных источников:

1. Власова, Т.А. Знание особенностей дефекта - важное условие улучшения учебно-воспитательной работы с аномальными детьми [Текст] / Т.А.Власова // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 3-20.
2. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В.М.Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
3. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс] // Компетентность : [web-сайт]. – Режим доступа: <http://www.psychologists.ru/Компетентность/>. – 14.10.2015.

Слабинская Мария Юрьевна, педагог-психолог
ГБУ «Шадринский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», г. Шадринск

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Поступление ребенка в школу – важный этап в жизни детей. Уровень развития мелкой моторики один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Отставание в развитии тонкой моторики рук препятствует овладению навыками самообслуживания, затрудняет манипуляции различными мелкими предметами, сдерживает развитие некоторых видов игровой деятельности и сопровождается нарушением речевых навыков. Если у ребенка хорошо сформирована мелкая моторика руки, то и речь развивается правильно.

У большинства детей, посещающих ГБУ «Шадринский РЦ», есть нарушения взаимодействия зрительно-моторных и оптико-пространственных систем, что затрудняет формирование автоматизированных движений руки, а так же снижена двигательная память и замедленный, неуверенный темп при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую. Двигательные нарушения усиливают нарушения артикуляционной моторики и звукопроизношения. Отмечаются пространственные нарушения и пространственная дезорганизация (дети часто не могут довести начатое дело до конца). Нарушения координации движений приводит к патологии восприятия собственных ощущений и движений.

Каждому ребенку приходится много работать над собой. И важно найти ту область деятельности и ту форму общения с этими детьми, которая бы их убедила, подтолкнула к развитию. Ведь это имеет большое значение, когда маленькая личность сама захочет двигаться вперед и достигать положительных результатов в работе над собой.

В работе педагога-психолога в ГБУ «Шадринском РЦ» с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, используются индивидуальные, подгрупповые, фронтальные и интегрированные формы общения и взаимодействия друг с другом, направленные на развитие познавательной, эмоционально-личностной и коммуникативной сферы. Для положительной динамики в развитии мелкой моторики, используется метод песочной терапии. Песочная терапия позволяет усилить мотивацию к



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

коррекционно-развивающим занятиям, так как дети от занятий с песком испытывают положительные эмоции.

Песочная терапия – универсальный метод, который практически не имеет противопоказаний. Этот метод берет начало в 1929 г., когда английский детский психотерапевт Маргарет Ловенфельд [6] впервые применила песочницу, в игровой терапии с детьми. М. Ловенфельд придавала большое значение тактильному контакту ребенка с песком и водой, дополнявшему проективную игру с различными предметами и куклами. Она заметила, что дети добавляют в песок воду и помещают затем туда миниатюрные игрушки. Другие детские психотерапевты, такие как Мелани Клейн, Анна Фрейд и Дональд Винникотт [6] подчеркивали значение игровой деятельности ребенка в качестве средства невербальной коммуникации. Все они использовали в своей работе миниатюрные игрушки, но не применяли песок.

Принцип «терапии песком» был предложен К. Г. Юнгом [6], основателем аналитической терапии. Сначала он рекомендовал использовать занятия с песком в целях диагностики и коррекции эмоционального самочувствия детей, утверждая, что это прекрасное средство для их социальной адаптации и развития. В песочной терапии можно использовать, подносы с песком или деревянный ящик 50x72x8 см. Такой размер ящика соответствует оптимальному полю зрительного восприятия, и это позволяет охватывать его взглядом целиком. Форма песочницы также влияет на бессознательное ребенка. В прямоугольной песочнице обнаруживается больше проективного диагностического материала. А квадратная и круглая песочница на подсознательном уровне содействуют с процессами интеграции личности.

Для занятий с большими группами детей потребуется ящик значительно большего размера. Внутренняя поверхность подноса (дно и борта) окрашены в синий или голубой цвет. Таким образом, дно подноса будет символизировать воду, а борта небо. Песок должен быть чистый и просеянный. Он не должен быть слишком крупным и слишком мелким. Песком заполняется меньшая часть ящика. Для организации классической песочной терапии требуется два подноса. В одной находится сухой песок, в другом влажный. Дети предпочитают «работать» с влажным песком. Если имеется только один поднос, то можно использовать графин с водой – тогда из сухого песка сделать влажный будет несложно. Техника безопасности требует чистить песок минимум раз в 2-3 месяца, в зависимости от интенсивности занятий. Для этого песок промывают или выставляют на солнце, добавляют новый чистый песок. Насыпанный в ящик, песок задает символическую «линию горизонта». Коллекция миниатюрных фигурок должна быть высотой не более 8 см. В набор игрушек могут войти: человеческие персонажи, здания, животные, машины, растения, постройки, естественные предметы, символические предметы, сказочные герои, религиозные предметы, сувениры, живая зелень, флаконы из-под духов, гаечки, болтики, пластиковые или деревянные буквы или цифры, геометрические фигуры.

Несмотря на то, что песочная терапия практикуется специалистами в России относительно недавно, она уже успела зарекомендовать себя как эффективный метод психокоррекции у детей с ограниченными возможностями здоровья. В основу песочной терапии положены представления о тесной взаимосвязи между мелкой моторикой и развитием полушарий головного мозга у детей. В детском развитии творчество, задействовав воображение, занимает одну из важнейших ролей. Терапия песком (или как ее еще называют sandplay) является разновидностью терапии выразительными искусствами, которая в свою основу ставит идею о решении разного рода проблем через творчество. Песочная терапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

основной акцент делается на творческом самовыражении. Оно проявляется в символической форме в процессе создания творческого продукта – образов, миров, ситуаций, построенных определенным образом в песочнице или на световом столе с песком.

Метод базируется на сочетании невербальной (процесс построения рисунков, городов, миров и т.д.) и вербальной экспрессии (рассказ о готовой композиции, сочинение истории или сказки, раскрывающий смысл композиции).

Т. Грабенко и Т. Зинкевич-Естигнеева [3] предложили систему песочных игр, назвав их коррекционно-развивающими. Работа над коррекцией и развитием мелкой моторики – сложный, порой рутинный труд, требующий от ребенка приложения воли.

Важным условием работы на мероприятиях по песочной терапии является создание доброжелательной, эмоционально насыщенной атмосферы совместного творчества детей и взрослых. Желание каждого ребенка подражать взрослому и активно участвовать в процессе мероприятия осуществляется благодаря музыкальному сопровождению игр-инсценировок, созданию сюжетных картин. Использование сказочных персонажей, мини-фигурок для сюжетно-ролевых игр стимулирует активность детей к развитию мелкой моторики и другим формам деятельности.

Главным принципом достижения эффективности в работе на мероприятиях по песочной терапии является индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных, речевых, моторных и психофизиологических возможностей. Необходимо учитывать быструю психическую и физическую истощаемость этих детей. Усложнение двигательных, моторных и музыкальных заданий должно происходить постепенно.

С целью развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья нами была разработана программа по песочной терапии «Путешествие в песочный мир». Данная программа реализует следующие задачи:

развитие умения производить точные движения кистью и пальцами рук, развитие способности координированной работы рук со зрительным восприятием, во взаимосвязи с речью, развитие ориентации на плоскости, активизация внимания и памяти; развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сфер; воспитание аккуратности, усидчивости, внимательности к выполнению заданий. Реализация данных задач осуществляется путем освоения техники рисования на песке пальцами, кулачком, ладонью и ребром ладони, техники рисования на песке палочками и техники насыпного рисования с использованием в ходе занятий психогимнастики, артикуляционных, дыхательных упражнений.

Основным оборудованием для коррекционно-развивающих занятий по песочной терапии является световой стол. Форма проведения коррекционно-развивающих занятий по песочной терапии – подгрупповая, численностью 3 человека, длительностью 15-20 минут. Распределение детей по подгруппам зависит от их возрастных и индивидуальных особенностей. Сроки реализации программы 2016-2017 год.

В структуру коррекционно-развивающей программы входит 17 тем. Каждая тема прорабатывается на протяжении 3 мероприятий, с постепенным расширением содержания.

На первом мероприятии дети знакомятся с новыми движениями по подражанию взрослому, вслушиваются в текст песен, пестушек или стихотворений, знакомятся с сюжетом новой игры.

На втором мероприятии внимание детей привлекается к качеству выполнения основных движений или упражнений. Совместно со взрослым дети учатся воспроизводить разучиваемый текст песни, пестушки или стихотворения, сопровождать речь движениями. Отвечать на короткие вопросы по содержанию игры.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

На третьем мероприятии дети самостоятельно учатся воспроизводить движения, руководствуясь только речевой инструкцией или соответствующей движению музыкой; свободно ориентироваться по тексту песни, пестушки или стихотворения, передавать их настроение; уметь соблюдать основные правила игры.

Программа «Путешествие в песочный мир» является частью комплексной коррекционно-развивающей работы педагога-психолога в ГБУ «Шадринском РЦ». Динамика изменений оценивается в конце реабилитационного цикла каждого ребенка. Мы ожидаем, что данная программа позволит улучшить развитие мелкой моторики ребенка, будет формировать у него умения выполнять пальчиковые упражнения и умения выполнять движения в соответствии со словом; будет воспитывать усидчивость и внимательность к выполнению заданий, уважительное отношение к своему и чужому труду. Результаты реализации программы мы отразим в следующей статье.

Список использованных источников:

1. Большебратская, Э.Э. Песочная терапия / Э.Э. Большебратская. – Петропавловск, 2010. – С. 74.
2. Грабенко, Т. Чудеса на песке : методический практикум по песочной игротерапии / Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб. : Златоуст, 1999. — 80 с.
3. Сорин, А.В. Практика использования методов песочной терапии : справочник педагога – психолога / А.В. Сорин // Детский сад. – 2012. – № 7.
4. Ульяновская, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульяновская, О.В. Лебедева. – М., 2002.
5. Штейнхард, Л. Юнгианская песочная терапия / Л. Штейнхард. – СПб. : Речь, 2001.

Филютина Татьяна Николаевна, к.п.н, профессор
Быстрова Ольга Ивановна, студентка

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ЗАИКАНИИ

Особое место среди речевых расстройств занимает заикание. Это расстройство речи считается одним из распространенных нарушений речи у детей. В настоящее время такой формой нарушения речевого общения как заикание страдает от 1,5 до 3% населения. Среди детей страдающих заиканием, мальчиков больше в 4 раза, чем девочек. Среди жителей сельской местности, заикание у детей отмечается реже – примерно 1,6% .

К заиканию приводит нарушение дыхания, считает Н.И. Жинкин, таким образом, важным моментом работы с детьми с заиканием является постановка правильного дыхания [2].

Чаще всего заикание возникает у детей в период созревания фразовой речи в возрасте от 2 до 5 лет. Исходя из этого, Ю.А. Флоренская назвала такое нарушение эволюционным заиканием, а К.П. Беккер, М. Совак, Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова – заиканием развития [1].

Заикание в течение последних лет подвергалось глубокому и всестороннему изучению. Благодаря ученым изучавшим природу и механизмы заикания (Л. И.Белякова, М. И. Буянов, Б. З. Драпкин, Н. А. Власова, Н. И. Жинкин, В. В. Ковалев, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, В.М. Шкловский и др.) дало возможность разрабатывать достаточно эффективные механизмы преодоления многообразных по своей природе и проявления типов, видов заикания. У детей



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

с заиканием патология речевого дыхания очень сильно выражена, что многие исследователи считают причину заикания в нарушении регуляции дыхательной функции [2].

В многочисленных логопедических исследованиях (Е.В. Лаврова, О.С. Орлова, Е.А. Алмазова, С.Л. Таптапова) отмечается, что в структуре дефекта у детей с заиканием выявляются проблемы с речевым дыханием, а это основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Оно помогает правильно соблюдать паузы, сохранять плавность речи, менять громкость, делать речь выразительной. Нарушение речевого дыхания – один из главных симптомов заикания.

Логопедическая работа, направленная на коррекцию заикания у детей включает в себя, как обязательный компонент, развитие речевого дыхания (И.Г. Выгодская, Е.А. Пеллингер, Л.П. Успенская, Л.М. Крапивина, Е.Ф. Рау и др.). Многие исследователи отмечают, что развитие речевого дыхания с использованием имеющихся упражнений – процесс долговременный, а эффект неустойчивый, дети плохо используют навыки, полученные в ходе проведения дыхательных упражнений.

Накопление данных по характеристике дыхательной функции у заикающихся дошкольников, разработка более результативных и научных методик развития речевого дыхания является актуальной в наше время (Л.И.Белякова, Е.А.Дьякова и др.). Отсутствуют исследования о влиянии дыхательных упражнений на физиологическое и речевое дыхание у детей с речевой патологией, которые доказывали бы о результативности тех или иных методических приемов.

Эксперименты, направленные на изучение проблемы овладения детьми дошкольного возраста речевым дыханием проводились недостаточно. Имеющиеся в литературе данные касаются только вопросов тренировки речевого дыхания и чаще всего обходятся лишь упражнениями, сориентированными на выработку длительного выдоха через рот, произнесением как можно больше слов на одном выдохе (Е.И. Радина М.Ф., Фомичева).

Недостаточная изученность вопроса коррекции нарушений речевого дыхания у детей дошкольного возраста с заиканием инициировала необходимость написания данной работы. В условиях данной проблемы выбрана тема: «Логопедическая работа по развитию речевого дыхания у детей с заиканием».

Цель исследования: Проанализировать литературу по проблеме коррекции речевого дыхания у детей с заиканием.

Восстановление дыхания это самый древний из известных методов борьбы со стрессом. Его применяют в течение тысячелетий для снижения мышечного и эмоционального напряжения в качестве релаксации, а при заикании это особенно важно. Наиболее радикальный метод регулирования дыхания, является развитие диафрагмального дыхания у детей с заиканием.

Ученые полагают, что существует нервный механизм, который посредством диафрагмального дыхания понижает активность коры головного мозга. Избыточная активизация, которая используется при этом типе дыхания, тормозит приток сенсорной информации в кору и делает устойчивой работу психики. Это в свою очередь приводит к снижению уровня мышечного напряжения, за счет этого на глубоком диафрагмальном выдохе происходит расслабление мышц внутренних органов и снижение тонуса периферических сосудов. При уменьшении мышечного возбуждения ткани внутренних органов лучше оснащаются питательными веществами и кислородом, исчезают спастические боли.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

В практике коррекции голосовых нарушений и терапии болезней дыхательных путей популярной является методика А.Н. Стрельниковой, при всем том попытки применить ее в работе с заикающимися немногочисленны [7].

Проанализировав теоретические и методические работы, нам представляется возможным считать разумным, взять за основу коррекционной программы некоторые дыхательные упражнения по методу замещающего онтогенеза А.В. Семенович, автора Программы 1 – Е.В. Пивоваровой и Программы 2 – М.В. Евлампиева и М.В. Черенков, Т.Н. Ланина [6].

А также при составлении коррекционной программы мы использовали этапы работы по формированию речевого дыхания при заикании Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой.

В начале формирующего эксперимента следует обратить большое внимание на развитие правильного дыхания, что способствует ускорению газообмена и кровообращения, также обеспечивает вентиляцию всех участков легких, массаж органов брюшной полости; улучшению самочувствия и содействует общему оздоровлению. Кроме того, правильное дыхание успокаивает и способствует концентрации внимания.

Главная цель формирования правильного дыхания у детей является организация основных составляющих элементов саморегуляции. Известно, что только ритм дыхания человека из всех физиологических ритмов, поддается самопроизвольной, сознательной и динамичной регуляции. Чтобы дыхание становилось более глубоким, простым и естественным его нужно формировать с помощью дыхательных упражнений.

Ключевым является комбинирование грудного и брюшного дыхания, его можно назвать полное дыхание. Выполнять его нужно сначала лежа, потом сидя и затем стоя. Контролировать подъем диафрагмы следует до тех пор, пока ребенок не научится дышать правильно, для этого нужно положить одну его руку на грудь, а другую на живот (сверху зафиксировать руками педагога, для точности выполнения дыхательных движений). Кроме того логопед должен вслух отсчитывать указанные временные интервалы с постепенным переходом пока ребенок самостоятельно не научится выполнять упражнение.

Универсальным является обучение четырехфазным дыхательным упражнениям, включающим равные по времени этапы: «вдох – задержка – выдох – задержка». Изначально каждый из них может составлять 2 - 3с. с постепенным увеличением до 7с.

Правильное дыхание – это медленное, глубокое, диафрагмальное дыхание (при котором легкие заполняются от самых нижних отделов до верхних), состоящее из следующих четырех этапов:

Этапы четырехфазного дыхания

1-й – вдох:

- расслабить мышцы живота, начать вдох, опустить диафрагму вниз, выпячивая живот вперед;

- наполнить среднюю часть легких, расширяя грудную клетку с помощью межреберных мышц;

-приподнять грудину и ключицы, наполнить воздухом верхушки легких.

2-й – пауза.

3-й – выдох:

- приподнять диафрагму вверх и втянуть живот;

- опустить ребра, используя группу межреберных мышц;

- опустить грудину и ключицы, выпуская воздух из верхушек легких.

4-й – вдох:

- приподнять грудину и ключицы, наполнить воздухом верхушки легких.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

2-й – пауза.

3-й – выдох:

- приподнять диафрагму вверх и втянуть живот;
- опустить ребра, используя группу межреберных мышц;
- опустить грудину и ключицы, выпуская воздух из верхушек легких.

4-й – пауза.

Дыхательные упражнения нужно начинать со стадии выдоха, после чего, дождавшись момента, когда возникнет желание вдохнуть, сделать глубокий, без напряжения вдох ртом или носом. Так же нужно внимательно наблюдать за тем, чтобы плечи не поднимались, двигалась только диафрагма. При выполнении упражнения в положении сидя или стоя не нагибаться вперед. Все упражнения выполняются по 3-5 раз.

Важнейшие условия правильной речи – это плавный длительный выдох, четкая и ненапряженная артикуляция указывает В.М. Акименко. Тренируя речевое дыхание задания, усложняются понемногу: сначала тренировка длительного речевого выдоха проводится на отдельных звуках, потом – словах, затем – на короткой фразе, при чтении стихов и т.д.

Внимание детей должно быть направлено на спокойный, ненапряженный выдох, на длительность и громкость произносимых звуков[4].

Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова выделяют следующие этапы работы по формированию физиологического и речевого дыхания при заикании [1].

- 1) расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата;
- 2) постановка диафрагмального дыхания;
- 3) формирование длительного выдоха через рот;
- 4) формирование длительного фонационного выдоха;
- 5) формирование речевого выдоха.

Первый этап: Расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата. Подготовка к развитию диафрагмального дыхания.

Для формирования диафрагмального дыхания детям дошкольного возраста следует выполнять дыхательные упражнения, лежа, т.к. в этом положении мышцы всего тела слегка расслабляются, и диафрагмальное дыхание устанавливается автоматически. Можно положить ладонь руки ребёнка на область диафрагмы и обратить внимание на движения передней стенки живота при естественном вдохе и выдохе.

В дальнейшем для тренировки диафрагмального дыхания, его силы и длительности используют различные игровые приёмы. При этом в работе с детьми дошкольного возраста необходимо учитывать следующие методические указания:

- Дыхательные упражнения организуются без фиксации внимания ребёнка на процессе вдоха.
- Дыхательные упражнения организуются в виде игры таким образом, чтобы ребёнок непроизвольно мог сделать более глубокий вдох и более длительный выдох.
- Не нужно производить слишком большой вдох, т.к. чрезмерное наполнение лёгких воздухом создаёт излишнее напряжение дыхательных мышц.
- Основным является полное дыхание, то есть сочетание грудного и брюшного дыхания (диафрагмального); выполнять его нужно сначала лежа, потом сидя и наконец, стоя.

Второй этап: Постановка диафрагмального дыхания

В работе над постановкой диафрагмального дыхания используется методика А.В. Семенович.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Выполнение упражнений включают подъем одноименных и разноименных ног, рук, то на вдохе, то на выдохе. Ребенок учится регулировать свое дыхание, делая его на разный счет, с задержкой дыхания. В.С. Колганова отмечает, что перевод дыхания из произвольной в произвольную функцию решается посредством ее включения как одного из элементов в ряд двигательных упражнений. Здесь же происходит восстановление функций дыхания, как ритмологической составляющей движения [3].

Третий этап: Формирование длительного выдоха через рот.

В.И. Селивёрстов предлагает много различных приёмов, направленных на формирование диафрагмального выдоха [5]. Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова рекомендуют тренировать длительность и силу выдоха в различных упражнениях. Например:

1) Выдох под мысленный счёт (вдох на счёт 1 – 3, выдох: 4 – 8 до 15).

2) Произнесение на выдох шелевых звуков (с, ш, ф), контролируя длительность выдоха секундомером.

3) «Прокатить выдохом» воображаемый ватный шарик по длине всей руки.

В дальнейшем диафрагмальный тип дыхания надо тренировать при выполнении физических упражнений (наклоны, ходьба, повороты туловища и др.)

Четвертый этап: Формирование длительного фонационного выдоха

Формирование фонационного выдоха является основой для развития координаторных взаимоотношений между дыханием, голосом и артикуляцией. Чтобы ребенок не фиксировал внимание на процессе вдоха, инструкция должна касаться только длительности произнесения звука. Как правило, упражнения для развития фонационного выдоха начинаются с длительного звучания гласных. После освоения детьми длительного произнесения одного гласного на выдохе, детям нужно произнести слитно сочетание из двух гласных на одном выдохе: А ___ у ___. Затем предлагается произнести слитно 3 гласных и т.д. Звуки произносятся на одном выдохе в следующем порядке: А-У-И-О. Это так называемый «эталон гласных звуков». Диафрагмальный вдох и выдох также контролируется ребёнком, положив руку на область диафрагмы.

Пятый этап: Формирование речевого выдоха.

Формирование речевого выдоха имеет важное значение для дальнейшего развития речевого дыхания. На этом этапе вырабатывается плавность речи – это плавный длительный выдох, четкая и ненапряженная артикуляция. При тренировке речевого дыхания упражнения усложняются постепенно: первоначально тренировка длительного речевого выдоха проводится на отдельных звуках, затем – словах, далее – на короткой фразе, при чтении стихов.

В каждом упражнении внимание детей направляется на спокойный, расслабленный выдох, а также на длительное и громкое произнесение звуков. При этом должны быть учтены следующие методические указания.

1. Дыхательные упражнения должны быть организованы таким образом, чтобы у ребенка на вдохе рот закрыт, на вдохе широко открыт;

2. При выполнении дыхательных упражнений должно быть хорошо слышно, как ребенок вдыхает и выдыхает;

3. Ребенок дышит по команде взрослого, нет спонтанного вдоха и выдоха.

Для привлечения внимания ребенка на поднятие и опускание живота, можно положить на него игрушку. Это упражнение длится в среднем 2 - 3 минуты. Упражнение должно выполняться без усилий, 3 - 5 минут. Повторяется упражнение 3 – 5 раз.

Список использованных источников:



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

1. Белякова, Л.И. Логопедия. Заикание : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М. : Академия, 2003. – 28 с.
2. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 1104 с.
3. Нейропсихологические занятия с детьми. В 2 ч. Ч. 1 / В.С. Колганова [и др.]. – М. : АЙРИС – пресс, 2015. – 416 с.
4. Развитие технологии в логопедии / В.М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 109, [2] с.
5. Селиверстов, В.И. Заикание у детей / В.И. Селиверстов // Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. – М., 2000.
6. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович // Метод замещающего онтогенеза : пособие. — М. : Генезис, 2007. — 474 с.
7. Щетинин, М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой / М.Н. Щетинин. – М. : Метафора, 2006. – 128 с.

Скоробогатова Наталья Владимировна, к.психол.н, доцент

Панфилова Татьяна Анатольевна, студентка

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ДЕТСКИЙ КЛУБ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ «ОСОБОГО» РЕБЁНКА И ЕГО РОДИТЕЛЕЙ

На сегодняшний день очевиден рост количества семей, воспитывающих ребенка с отклонением в развитии. По данным Минздравсоцразвития России, на конец 2015 г. численность детей с ограниченными возможностями здоровья в России составила 540.8 тыс. человек (2011 г.- 505.2 тыс., 2012 г.-511.0 тыс., 2013 г. -521.6 тыс. человек), почти 79 % из них проживают в настоящее время в семьях [3].

Если думать о том, что семья – это мир индивидуальных счастливых и несчастливых историй человеческих взаимоотношений, в котором формируется либо деформируется личность ребёнка, имеющего ограниченные возможности здоровья, то мы должны понимать как важно для него это значимое пространство жизнедеятельности. Вливаясь в положительную среду, «особый» ребёнок учится возмещать свои природные недостатки; справляться с возрастными задачами; получает возможность привести свое понимание «что такое хорошо» ко всеобщему социальному, общепринятому, основанному на базовых нравственных ценностях пониманию. Однако, большая часть семей с «особым» ребёнком сталкивается с деструктивными переживаниями. Вина, разочарование, страх, стыд, одиночество, душевная боль, отчаяние становятся препятствиями для формирования гармоничных внутрисемейных отношений. Часто родители сами нуждаются как в психологической поддержке (повышение самооценки родителей, оптимизация психологического климата в семье и т.д.), так и в педагогической помощи (овладение необходимыми знаниями и навыками по воспитанию ребенка). Именно поэтому деятельность специалистов по психологическому сопровождению таких семей является востребованной и актуальной.

Еще в XIX веке психологи (В.М. Бехтерев, И.В. Маляревский, С.С. Корсаков и др.) описывали благотворное воздействие родителей на состояние больного ребенка. В литературных источниках по специальной психологии и педагогике отечественные авторы (И.И. Мамайчук, 1984, 1986; Е.М. Мастюкова, 1991, 1992; М.С. Певзнер, 1971 и др.)



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

отмечали необходимость научного изучения семей, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями и на разработку для них мер помощи. Выделяют также работы Р.Ф. Майрамяна (1974, 1976, 1977, 1982), В.А. Вишневого (1984, 1987), Н.Н. Школьниковой (1992), М.М. Семаго (1992), рассматривающие в рамках поставленной научной задачи проблему оказания помощи семье. Вопросами помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, занимались В.В. Ткачева, О.В. Солодянкина, и др. [2].

Обратившись к толковому словарю С.И. Ожегова, мы можем познакомиться с определением сопровождения. «Сопровождение - это то, что сопровождает какое-либо явление, действие» [8].

Семья, воспитывающая ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, как явление совершает определенные действия и нуждается в сопровождении. Если анализировать научную литературу по проблеме психологического сопровождения то можно сказать о том, что сегодня понятие сопровождение включает в себя различные технологии оказания помощи ребенку, технологии взаимодействия психолога с другими специалистами (С.В. Алехина, М.М. Семаго, Е.И. Казакова и др.).

Т. Чередникова, И. Розман, Г. Бардиер предлагают рассматривать психологическое сопровождение как помощь ребенку в реализации самостоятельного выбора своего жизненного пути. И.В. Аркусова, Г.В. Безюлева, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др. подчеркивают, что психологическое сопровождение – это целостный процесс, включающий операциональное поле развития, становления и коррекции личности.

В теории сопровождения утверждение того, что носителем проблемы развития ребенка выступает и сам ребенок, и его родители, и ближайшее окружение ребенка, и педагоги является важным положением (Е.И. Казакова) [2].

Позиция родителей как субъектов образовательного и воспитательного процесса определяет траекторию развития ребёнка с особыми образовательными потребностями. Очень важно, чтобы родитель был партнёром. Но очень часто у него отсутствует право ответственного выбора, и тогда рекомендации специалистов он воспринимает как приговор и не видит возможностей вариантов поведения и развития своего ребенка. К тому же, родители, воспитывающие детей с нормальным психофизическим развитием, влияют на установки и отношение своих условно здоровых детей к ребенку, имеющему ограниченные возможности здоровья.

Следовательно, задача образовательного сообщества организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования и воспитания ребёнка и повышать их информационный, образовательный и культурный уровень.

Важным аспектом, на наш взгляд, является и то, что посещать крупное образовательное учреждение имеют возможность единицы детей с ограниченными возможностями. Небольших организаций, в стенах которых семьи, воспитывающие «особых» детей, могли бы получить психологическую поддержку в нашей стране совсем не много. В итоге эти семьи остаются наедине со своими проблемами, усугубляющимися дискриминацией в обществе.

Казалось бы, такие задачи как устройство на работу, как и куда пойти в школу, адаптация в обществе и т.д. становятся трудновыполнимыми для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. За вышеперечисленными проблемами помимо острого «семейного» контекста лежит глубокое личностное значение. Родители, находясь в ситуации хронического стресса, пересматривают свои ценностные позиции,

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

смыслы и цели жизни. Указанные изменения могут вызвать отчуждение членов семьи друг от друга, привести к разводу родителей, спровоцировать негативное отношение к «особому» ребенку. Или, наоборот, сформировать повышенную привязанность членов семьи друг к другу, сосредоточение только на своих проблемах, что в итоге часто приводит к изоляции семьи от общества [1]. К тому же, большинство родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в основном стараются преодолеть отклонение в развитии с помощью медикаментозного лечения. И совсем забывают о том, что даже самое лучшее лечение является эффективным лишь при качественной коррекционной работе, соответствующем воспитании, благоприятной семейной обстановке и достаточном общении как взрослых так и детей [5].

Мы считаем, что одним из эффективных механизмов реализации психологического сопровождения как самого ребенка с ограниченными возможностями, так и его семьи, может выступать деятельность детского клуба.

Рассмотрим определение слова «клуб». В словаре С.И. Ожегова это «общественная организация, объединяющая людей на основе общности, сходства, близости интересов занятий». И второе определение: это «культурно-просветительное учреждение, в котором собираются люди для хорошего времяпрепровождения, общения, отдыха и развлечений» [8].

Детский клуб в своей деятельности объединяет эти два определения, так как такая работа предполагает близость интересов занятий; организуемые праздники обеспечивают приятное времяпрепровождение; консультативная, просветительская и профилактическая работа психолога обеспечивают общение по интересам и получение информации, а коррекционно-развивающая работа повышает культурный, образовательный и адаптивный уровень маленьких членов общества и их родителей.

В данной статье мы представляем опыт деятельности одного из таких клубов, организованных в город Челябинске. Такой клуб функционирует с 2010 года. За период работы в клубе разными участниками подчеркивается роль и значимость организации именно такой формы для ребенка с ограниченными возможностями и семьи, в которой такой ребенок воспитывается. Все это послужило основанием для систематизации накопившегося опыта.

Цель работы детского клуба: организация психолого-педагогической и социальной поддержки семьи, подбор адекватных способов взаимодействия с ребёнком с учетом его индивидуальных особенностей, коррекция отклонений в развитии.

Для достижения этой цели необходимо решение следующих задач:

- проведение психолого-педагогического обследования детей и их семей;
- оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и психолого-педагогической поддержки их семьям: нормализация психологического климата в семье, формирование педагогической компетентности родителей, обучение их коррекционным и оздоровительным методикам, которые применимы в домашних условиях;
- создание условий для обмена опытом семейного воспитания: повышение мотивации к саморазвитию, знакомство с оптимальными способами общения, сплочение групп родителей (законных представителей) на основе общих интересов и потребностей.

Детский клуб, функционирующий с утра до вечера семь дней в неделю, может ненавязчиво реализовать опыт инклюзивной практики и преодолеть трудности, с которыми сталкивается ребенок с ограниченными возможностями здоровья в крупных общеобразовательных учреждениях и центрах дополнительного образования.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Помимо специфического отношения в обществе к детям с особенностями развития, можно выделить такие проблемы как:

- отсутствие физического доступа в крупные организации для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- ограниченность во времени предоставления услуг;
- отсутствие знаний у педагогического состава методов работы с детьми, имеющими особые потребности;
- большая наполняемость групп (25-35 человек);
- неприятие детьми с условно-нормативным развитием и их родителями ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и др.

Детский клуб может стать одним из альтернативных путей решения этой проблемы.

Психолог в детском клубе имеет возможность формировать малые группы (4-6 человек) для достижения положительного результата, проводить индивидуальную работу, как с ребёнком, так и с его родителями в удобное для них время.

Услуги, предоставляемые детским клубом, включают в себя

- диагностику развития ребенка и отношений в системе «родитель-ребенок»: психолого-педагогическое изучение ребенка, определение индивидуальных особенностей и личностных предпочтений, потенциальных возможностей ребенка и его родителей, а также выявление причин и механизмов нарушений в развитии и социальной адаптации ребенка, разработку рекомендаций по дальнейшему развитию и воспитанию ребенка;
- психокоррекционную работу на основе индивидуальных особенностей ребенка, направленных на обучение родителей организации воспитания в условиях семьи.
- консультирование (психологическое, социальное, педагогическое): родителям необходима информация о физиологических и психологических особенностях развития ребенка, методах и приемах воспитания и обучения в домашних условиях, о преодолении кризисных ситуаций т.д.
- просвещение родителей (законных представителей) направленное на предотвращение возникновения проблем межличностного характера и объединения требований к ребенку в воспитании, развитии и обучении со стороны всех членов семьи, формирование гармоничных взаимоотношений в семье;
- профилактическую работу, направленную на формирование адекватного отношения родителей к своему ребенку [6].

Психокоррекционные занятия строятся таким образом, что можно сделать перерыв в любой момент, так как этого требует состояние ребёнка (если это индивидуальное занятие) и обстановка в группе (если это семейное или групповое занятие). Это позволяет избежать психического дискомфорта у ребенка и сохранить интерес к характеру деятельности. Занятия проводятся частями, в соответствии с желаниями и мотивами поведения ребенка, и вводятся в другую (чаще продуктивную) деятельность. К примеру, неустойчивое внимание ребенка лучше переключить на параллельную деятельность. В результате внимание не рассеивается, и ребенок остается в ситуации общения со взрослым. Семейные занятия строятся на основе конкретной семейной ситуации и сугубо индивидуальны.

Работа в детском клубе поможет развить индивидуальные способности не только ребенка с ограниченными возможностями, но и поможет их родителям раскрыть свои таланты, научит детей мыслить и рассуждать, изготавливать своими руками различные поделки, рисовать, танцевать и, главное, научит взрослых и детей – дружить и общаться. Например, театральный кружок предлагает группе родителей и детей мини-спектакль «Урожай». В спектакле участвуют три ребёнка с условно нормативным развитием и один



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

маленький актер с ограниченными возможностями здоровья. Ребята под руководством психолога работают в команде, поддерживают друг друга, проявляют заботу друг о друге, что оказывает положительное влияние на все категории детей. Видя результат, родители постепенно включаются в работу и начинают оказывать поддержку детям и друг другу в подготовке мероприятий, в изготовлении костюмов и т.д. И уже на Новогоднем празднике сами становятся актерами и с удовольствием принимают участие в его организации. Они начинают понимать, что делая что-то хорошее для других людей, добиваясь определенных результатов в любой деятельности, дети становятся сильнее, мир для них шире и интересней. А взрослые получают удовлетворение от того, что детям интересно жить. Родители зачастую чувствуют себя неловко рядом с ребенком с ограниченными возможностями. Эта грань стирается во время совместной деятельности. Вместе преодолевая трудности и получая удовольствие от результатов, взрослые моделируют поведение своего ребенка, отношение его к окружающему миру и мировосприятие. Много пользы родители получают и от тренингов, консультаций по пониманию «особых» детей, которые помогают снять барьеры в общении, стать более терпимыми.

Успешная работа с воспитанниками клуба невозможна без участия родителей, так как именно они влияют на развитие ребенка. Взрослые должны всегда помнить о том, что ребенок хочет быть принятым значимыми для него людьми. Поэтому так важно дать почувствовать ему, что он нужен, ценен и любим.

Задача психолога детского клуба состоит в том, чтобы в результате его работы родители из пассивных наблюдателей стали активными участниками воспитания и обучения своих детей, а это возможно только при личностной заинтересованности взрослых. Так коррекционная работа психолога по развитию познавательной сферы подразумевает, что и дома родители активно продолжают заниматься со своими детьми, закрепляя достигнутые результаты. А установленный психологический климат на семейных занятиях взрослые создают и дома. Поэтому психолог детского клуба при разработке тактики поведения во взаимодействии с родителями, должен учитывать их психологические особенности [7].

В нашей стране, к сожалению, кроме общеобразовательных организаций, нет достаточного количества организаций, которые могли бы предоставить услуги всем нуждающимся в области психолого-педагогической помощи, правовой поддержки, физической терапии, логопедии, и т.п. Родители, не имеющие возможности подстроиться под график работы таких организаций, вынуждены черпать информацию из Интернета, которая не всегда правдоподобна и может не иметь научного обоснования.

Детский клуб, в свою очередь, один раз в неделю создаёт площадку для встреч со специалистами разных областей, способных помочь родителям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями, и родителям других категорий в решении насущных проблем. Встреча с дизайнером, стилистом, художником, ученым, юристом, врачом, артистом или музыкантом (в то время, пока ребёнок находится на занятии) кроме получения необходимой информации и эстетического удовольствия настроит родителя на позитивное восприятие мира. И тогда встреча своего ребенка с занятием в клубе, у родителей появляются положительные эмоциональные возможности для принятия результата обучения. И вместо вопроса: «Как ты занимался?» Ребенок услышит: «Научи меня..., Покажи мне..., Давай вместе...» А также нацелит родителей на использование гармоничных моделей воспитания, и в перспективе обеспечит оптимальную социальную адаптацию ребенка. Родитель, чувствующий, что он не один в мире проблем и радостей, вливается в общество, а не закрывается от него.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Психолог детского клуба направляет поддержку на качественное изменение жизни семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, не навязчиво включает родителей в процесс психокоррекции и воспитания собственного ребенка. Что положительно воздействует на формирование адекватных родительско-детских отношений. Если родители научатся уважать личность своего ребенка, удовлетворять его потребности с учетом его психофизических возможностей, то они смогут любить ребенка просто потому, что он есть независимо от его интеллектуальных способностей, внешнего вида, поведения и состояния здоровья. Соответственно, это приведет к расширению социальных контактов семьи и формированию предпосылок для установления гармоничного взаимодействия родителя и ребёнка с внешним миром.

Таким образом, комплексная система мер по оказанию психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, способствует изменению отношения социума к таким лицам. Оно становится более гуманным и позитивно настроенным. Родители нуждаются в квалифицированном психологическом сопровождении воспитания ребенка с ограниченными возможностями [4]. Детский клуб может стать и центром образования, и культурным центром, и носителем психолого-педагогической культуры в силу возможности индивидуального подхода, малой наполняемости групп, удобства посещения по времени, территориальной близости и личной заинтересованности родителя в жизни клуба. Следовательно, чтобы избавиться от предрассудков по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, которые возникают из-за отсутствия информации у других людей, мы можем начать с поиска продуктивных форм работы с семьей, одной из которых, как показывает наш опыт, может выступать детский клуб.

Список использованных источников:

1. Буцева, К. Психолого-педагогическое просвещение родителей [Текст] / К. Буцева // Методист. – 2006. – № 7. – С. 50.
2. Галкина, Е.В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [Текст] / Е. В. Галкина // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II международной научной конференции (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа : Лето, 2012.
3. Здравоохранение в России. 2015 [Текст] : статистический сборник / Росстат. – М., 2015. – 174 с.
4. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008.
5. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2008. – 220 с.
6. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / под ред. Г.Ф. Безух. СПб. : Речь, 2007. – 112 с.
7. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования [Текст] : методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М. : АРКТИ, 2005. – 336 с.
8. Словарь Ожегова [Электронный ресурс] : толковый словарь русского языка. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/33754.shtml>. – 26.10.2016.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Кропачева Марина Николаевна, к.психол.н, доцент
Мавлютова Юлия Мансуровна, студентка
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С
НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Современное общество нуждается в активной личности, способной к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению активности и творчества в решении жизненно важных проблем. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве. Основной задачей работы дошкольного учреждения является развитие личности дошкольника, его готовности к школьному обучению.

Данная проблема сложна и актуальна, ее развитие неразрывно связано с процессом формирования познавательного интереса у дошкольников, что нашло отражение в работах Э.А.Барановой [1], Л.И.Божович [2], С.Л.Рубинштейна [5], Г.И.Щукиной [7] и других авторов. Дошкольник, обучающийся и воспитывающийся по принуждению или даже из чувства долга, не достигает того успеха, который обеспечивается при возникновении у него интереса к знанию, к труду и к общественной жизни.

Еще более серьезно стоит этот вопрос в отношении детей с отклонениями в развитии, в частности, с нарушениями слуха. Наблюдения и исследования психологов и дефектологов Н.Г.Морозовой [3], Г.М. Чутиной [6], Л.П. Носковой [4] свидетельствуют о невозможности обучения и воспитания аномальных детей, о трудности их развития (особенно развития их познавательных возможностей) без пробуждения у них интереса к окружающей жизни и к их собственной деятельности.

Познавательный интерес является социально значимым качеством личности и формируется у дошкольников в различных видах деятельности. Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения и воспитания проходит эффективнее, если дошкольник с нарушениями слуха проявляет познавательный интерес. Данное явление зафиксировано в педагогической теории как принцип «активности и самостоятельности детей в обучении».

Вопрос о выборе правильных путей, соответствующего содержания эффективных форм и методов развития познавательного интереса у детей с нарушениями слуха является одной из центральных проблем коррекционной педагогики и психологии

Таким образом, складывается определенное противоречие между необходимостью формирования познавательного интереса у дошкольников с нарушением слуха и недостаточной разработанностью материала по данной проблеме.

Мы изучили особенности развития познавательного интереса у дошкольников с нарушением слуха.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в МКДОУ Детский сад комбинированного вида № 128 города Кургана. В исследовании приняли участие 12 детей дошкольного возраста: 6 детей, имеющих нормальное психофизическое развитие, 6 детей, имеющих нарушения слуха первой степени, а также педагоги в количестве 4 человек.

В ходе опытно-экспериментальной работы проводилось исследование уровня и специфических особенностей познавательного интереса у детей дошкольного возраста с нормальным уровнем развития и с нарушением слуха. Для этого нами использовались следующие методики, разработанные Дж. Равеном, Е.Э. Кригер, Д.Б Элькониным, В. С. Юркевич [22].



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

По результатам проведения методики «Интеллектуальный компонент» нами получены следующие результаты, касающиеся уровня сформированности интеллектуальных умений.

Мы выявили, что наибольшее количество испытуемых с нарушением слуха продемонстрировали низкий уровень сформированности интеллектуального компонента, что составило 50 %. Эти дети не смогли указать верную фигуру даже после того, как были заданы наводящие вопросы. Это связано с неспособностью детьми обобщить поступающую информацию, неумением устанавливать закономерности, связывающие между собой фигуры на рисунке, ригидностью, тугоподвижностью мыслительных операций.

Средний уровень зафиксирован у 33,3% детей. Это связано с отсутствием стремления к самостоятельному поиску информации, выполнением заданий с помощью педагога. Эти дети часто обращались к нам за помощью, пытаясь выяснить, правильно ли они выбрали фигуру или нет.

Высокий уровень зафиксирован у 16,7% детей. Данные дошкольники обладают достаточным объемом информации, умеют рассуждать и комментировать правильность выполненного задания, устанавливают закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке. Эти дети показали, что у них формируются познавательные потребности, они могут легко переключаться от одного вида деятельности к другому. За достаточно короткое время смогли найти искомую фигуру.

У детей с нормальным уровнем развития зафиксированы следующие результаты:

- высокий уровень – 66,6% детей. Дошкольники обладают достаточным объемом информации, умеют рассуждать и комментировать правильность выполненного задания, устанавливают закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке. Используют альтернативные пути для поиска необходимой информации. Задание выполнено правильно полностью самостоятельно. Вопросов при выполнении задания не возникало.

- средний уровень – 16,7% детей. Это связано с отсутствием стремления к самостоятельному поиску информации, выполнением заданий с помощью педагога. Дети, показавшие средний уровень усвоили только общие способы решения задачи. При выполнении задания у дошкольников возникали вопросы такого характера: «Правильно я выбрал фигуру?», «Посмотрите у меня» и т.д.

- низкий уровень – 16,7% детей. Они не смогли выполнить правильно задание – выбрать нужную фигуру. Много времени было затрачено на выполнение, но в итоге результатов никаких не было. Дети с низким уровнем не смогли обобщить данную информацию и установить закономерности, которые связывали между собой фигуры на рисунке. Недостаточное развитие мыслительных операций имеет также большое значение при выполнении данного задания.

Таким образом, по результатам методики выявлено, что у детей с нарушением слуха уровень развития интеллектуального компонента ниже, чем у детей с нормальным уровнем развития: высокий уровень ниже на 49,9 %, средний уровень выше на 16,6%, низкий уровень выше на 33,3%.

Методика «Мотивационный компонент» позволила нам выявить уровень развития мотивационного компонента среди детей с нормальным уровнем развития и с нарушением слуха.

У детей с нарушением слуха нами зафиксированы следующие результаты:

- наибольшее количество испытуемых со средним уровнем -50% детей. Дети проявляют интерес и активность лишь в определенных случаях (интересное содержание рассказа) Они во время чтения рассказа отвлекались на посторонние предметы, и предпочли поиграть в игрушки.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- низкий уровень продемонстрировали - 33,3% детей. Дети пассивны, слабо реагируют на требования педагога, не проявляют заинтересованности, включаются в деятельность только под давлением педагога, но практически сразу же отвлекаются. Ни игрушки, ни продолжение рассказа их не интересовали.

- высокий уровень – у 16,7% детей. Это связано с тем, что у дошкольников формируются потребности в знаниях, широкие и глубокие познавательные интересы, потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии. Так, дети предпочли дослушать сказку до конца, высказывая мнение о том, что Мороз все-таки зайца победит.

У детей с нормальным уровнем развития зафиксированы следующие результаты:

- наибольшее количество испытуемых зафиксировано у 66,6% детей. Это связано с тем, что у дошкольников потребности в знаниях сформированы достаточно, проявляются широкие и глубокие познавательные интересы, необходимость в непрерывном самообразовании и саморазвитии. Они хотят узнать что-то новое для себя и поделиться этим с воспитателем, друзьями, родными. Так, например, при чтении рассказа, когда мы остановились, они просили продолжения рассказа, они говорили, что игрушками успеют поиграть, т.к. они уже большие, интереснее дослушать, кто же победит в рассказе.

- средний уровень отмечен у 16,7% детей. Дети проявляли интерес и активность в большей степени к игрушкам, при чтении рассказа отвлекались на них, рассматривали и трогали их, поэтому прервав чтение рассказа, они продолжили играть игрушками.

- низкий уровень выявлен у 16,7% детей. Дети не проявляли заинтересованности при чтении рассказа, они практически не слышали, о чем этот рассказ. Когда мы задали им вопрос «Как вы думаете, кто победит мороз или заяц?», они затруднялись ответить. Игрушки их уже также не интересовали, так как во время чтения дети уже ознакомились с ними.

Таким образом, мы выявили, что среди детей с нарушением слуха высокий уровень развития мотивационного компонента на 49,9% ниже, чем среди детей с нормальным уровнем развития, средний уровень выше на 33,3%, низкий уровень выше на 16,7% .чем у детей с нормальным уровнем развития.

Методика «Практический компонент» позволила нам выявить уровень развития практического компонента у детей с нормальным уровнем развития и с нарушением слуха.

У детей с нарушением слуха нами зафиксированы следующие результаты:

- наибольшее количество испытуемых нами зафиксировано со средним уровнем – 50% детей. Дети мнительны, уязвимы. Им свойственно острое переживание неудач, нередко они бросают практически уже выполненную работу из-за каких-либо малозначительных обстоятельств. В работе таким детям необходима постоянная поддержка педагога.

- низкий уровень выявлен у 33,3% детей. Детям присуща неуверенность в своих силах и способностях. Слабая настойчивость в работе и в стремлении получения знаний. Детям присуща торопливость и незавершенность действий, у них не развиты навыки самостоятельной работы.

- высокий уровень – у 16,7% детей. Дети способны переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Сознательная постановка детьми цели создает благоприятные условия для формирования у них способности к планированию и выполнению действий про себя (во внутреннем плане), а также к произвольной их регуляции. Правильность выполнения заданий осуществляется ребенком самостоятельно.

У детей с нормальным уровнем развития зафиксированы следующие результаты:

- высокий уровень выявлен у 50% детей. Дети с данным уровнем выполняют все задания самостоятельно, если же все-таки возникает сложность, то пытаются найти

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

нестандартное выполнение задания, предлагая свои варианты решения. В большинстве случаев стараются оказать помощь в выполнении задания своим сверстникам, если те затрудняются. У данной группы детей развит познавательный интерес.

- средний уровень – 33,3% детей. Дети часто бросают начатую работу, несмотря на то, что часть ее уже выполнена. В большинстве случаев преобладающим является игровой интерес, чем познавательный. Дети легко переходят в игровую обстановку, а в познавательной деятельности долго не могут сконцентрироваться на определенном виде заданий. В работе таким детям необходима постоянная поддержка педагога.

- низкий уровень – 16,7% детей. Дети неуверенны в своих возможностях, при выполнении задания часто не выслушивают инструкции воспитателя, начинают выполнять заранее, но очень быстро прекращают это выполнение, поскольку не знают, что нужно делать. Самостоятельно работать эти не могут, им необходима постоянная помощь взрослого. Познавательная деятельность слабо развита, игровая деятельность также находится на недостаточном уровне.

Таким образом, у детей с нарушением слуха ведущим является средний уровень развития практического компонента, а у детей с нормальным уровнем развития – высокий уровень.

В ходе экспериментальной работы нами выявлено, что наибольшее количество испытуемых с нарушением слуха продемонстрировали низкий уровень развития интеллектуального компонента познавательной деятельности. Дети проявляют любопытство эпизодически, они менее любознательны, им в большей степени, чем нормально развивающимся сверстникам, требуется стимулирующая помощь и поддержка педагога.

Полученные результаты обуславливают необходимость разработки и коррекционной программы по развитию познавательного интереса у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, направленной на развитие интеллектуальных умений, произвольной регуляции поведения, развитию любознательности.

Список использованных источников:

1. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – М. : Дефектология, 2011. – 194 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 2012. – 216 с.
3. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н.Г. Морозова. – М. : Наука, 2013. – 184 с.
4. Носкова, Л.П. Развитие познавательного интереса детей с нарушениями слуха / Л.П. Носкова. – М. : Академия, 2013. – 162 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Избранные психологические сочинения / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2013. – 139 с.
6. Чуткина, Г.М. Развитие познавательного интереса дошкольников / Г.М. Чуткина // Педагогика. – 2013. – № 12. – С. 340-400.
7. Щукина, Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 2013. – 217 с.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Марковская Татьяна Владимировна, учитель-дефектолог
МКДОУ № 24 Космос, г. Сургут

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ЗПР**

Речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения. А.В. Запорожец, М.И. Лисина указывают, что общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности [6, с.157].

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция – назначение речи быть средством общения. Формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи.

Термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи [6, с.157].

В педагогике рассматриваются данные о дидактических возможностях диалога (А.К. Болотова, С.Ю. Курганов, Г.Д. Левин, А.В. Мудрик, Т.К. Мухина). С психологической точки зрения диалогическое общение понимается как взаимодействие его участников (К.Г. Митрофанов, Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская). В лингвистике диалог является формой существования языка (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский). Коррекционная педагогика и специальная психология изучают особенности и систему коррекции диалогической речи у детей с ОНР и ЗПР [6, с.158].

Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь. Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Диалог – это смена высказываний (реплик), связанных между собой одной темой, поэтому целесообразны такие правила как: соблюдение очередности в разговоре; необходимость выслушивать собеседника, не перебивая; поддерживать общую тему разговора. Ситуативность – особенность диалога как формы речи, поэтому нередко в диалоге жесты или мимика заменяют словесную реплику, отсюда возникает еще одно правило ведения диалога: смотреть собеседнику в глаза или лицо.

Диалог нередко протекает или начинается в типичных, часто повторяющихся ситуациях общения. Правила поведения в этих ситуациях определяются речевым этикетом. Речевой этикет рассматривается в лингвистике как особо значимая характеристика культуры диалога (А.А. Акишина, В.Е. Гольдин, и Г. Костомаров, Н.И. Формановская и др.). Он определяется как «микросистема национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контактов собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения» [1].

Любая фраза речевого этикета адресована определенному лицу или группе лиц, поэтому естественным и желательным «приращением» к формуле речевого этикета будет обращение. Обращение может начинать фразу речевого этикета (ребята, до свидания) или заканчивать ее (спасибо, мамуля).



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания в развитии психической деятельности ребенка вследствие замедления темпа развития психики, которое проявляется в виде недостаточности общего запаса знаний, органических представлений, незрелостью мышления, преобладания игровых интересов, низкого уровня познавательной активности, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Клинические и нейропсихологические исследования Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, Н.А. Ципиной, У.В. Ульенковой и др. выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. У этих детей отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности [3].

У детей с ЗПР выявляется бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла. Одним словом дети часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. Недостаточность словарного запаса связана с недостаточностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при задержке психического развития [2].

Ряд нарушений наблюдается и в процессе формирования чувства языка. У детей с ЗПР период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем в норме. К концу дошкольного возраста у детей этой группы может наблюдаться «взрыв» словотворчества, однако употребление неологизмов отличается рядом особенностей. Например, для образования слов одной грамматической категории может быть использован один и тот же образовательный аффикс («мост – мостик», «гроза – грозик», «соль – солик»).

Как известно, готовность ребёнка к школьному обучению определяется не только уровнем развития спонтанной речи, но и умением опознавать речевой материал и подчинять его определённой цели, то есть оперировать речью. Дети с задержкой психического развития дошкольного возраста отстают в формировании способности осознавать речевую действительность как нечто отличное от предметного мира.

По данным Ф.А.Сохина детям с задержкой психического развития доступна простота диалогической речи. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамики речевой деятельности, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, что в свою очередь указывает на задержку развития связной речи. У детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения, как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутренне программирование, страдает в большей мере, чем языковое оформление [5].

Теоретико-методологическую основу коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи составляют: фундаментальные научно-теоретические положения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); концепция речевой деятельности как сложного, системного, функционального единства (Г.А. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев); основные положения теории о единстве законов развития нормальных и аномальных детей



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

(Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер); концепция Л.С. Выготского о соотношении первичных и вторичных нарушений; принципы единства диагностики и коррекции развития (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина).

Работа по формированию диалогической речи строится также в соответствии с дидактическими принципами: системность и последовательность в обучении, учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей, направленность обучения на развитие активности и самостоятельности детей и специфические принципы коррекционного воздействия, разработанные в отечественной коррекционной педагогике: принцип системного подхода, принцип поэтапности формирования умственных действий [1].

При разработке содержания коррекционной работы опирались на следующие методические исследования и рекомендации авторов: Е.М. Мастюковой, Л.И. Беляковой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой, Ю.Ф. Гаркуши, Т.Б. Филичевой, Л.Ф. Спириной, А.К. Аксеновой, Г.В. Ахутиной, Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, Л.С. Волковой, Т.А. Ткаченко, В.П. Глухова, Н.В. Нищевой, О.Н. Усановой, Л.С. Шипицыной, Б.М. Гриншпуна, В.И. Селиверстова.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста включает несколько блоков:

Диагностический блок включает следующие направления диагностического обследования: диалог в ходе свободного общения; свободная беседа, наблюдение в процессе режимных моментов; составление предложений по сюжетным картинкам; составление предложений по трем предметным картинкам; рассказывание сказки «Репка».

Формирующий блок включает: развитие коммуникативных навыков, развитие языковых и речевых средств.

Контрольно-оценочный блок.

Первое направление: коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР осуществлялась посредством фронтальной (2 раза в неделю групповые занятия с детьми экспериментальной группы) и индивидуальной работы.

Содержание занятий соответствует тематическому планированию речевого материала, обозначенного в программе воспитания и обучения детей с задержкой психического развития в старшей группе данного образовательного учреждения. Нами был разработан перспективный план занятий по развитию диалогической речи, который органично вплетается в коррекционно-развивающую работу по преодолению речевого недоразвития дошкольников с задержкой психического развития.

Также работа осуществлялась во время свободной деятельности детей с помощью создания предметно-развивающей среды для активизации речи детей в свободной и совместной деятельности, использование разнообразных игр - сюжетно-ролевых, подвижных, речевых, настольно-печатных игр и театрализованных постановок.

На занятиях и во время свободной деятельности наиболее эффективным приемом работы по развитию диалогической речи является создание проблемной ситуации, которая порождает у детей ярко выраженную поисковую потребность, стремление найти объективно необходимые и достаточные способы деятельности для решения проблемы. В качестве материала использовались художественные произведения Л.Н. Толстого, К.Д.Ушинского, В.Осеевой.

Например, рассказ «Два товарища» Л.Н. Толстого, по его содержанию можно задать такие вопросы: «Правильно ли поступил тот мальчик, который залез на дерево?», «Как должны были поступить мальчики в этой ситуации?». «Как ты понимаешь такое выражение, «что плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают»? и т.д..



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Эффективным приемом для развития диалогической речи является работа с закрытой картинкой. Целью этого приема является научить детей задавать вопросы (картинка на первом этапе повернута тыльной стороной, а предмет спрятан за ширму). В ситуации, когда дети не видят картинку или предмет, их речь (вопросы), обращенная к педагогу, оказывается максимально мотивированной, и дети дошкольного возраста постигают основную коммуникативную сущность вопроса как одного из главных компонентов речевого общения. Первоначально используется спрятанный предмет. Если же берётся картинка, то ее содержание должно быть простым. На ней должен быть изображен один статичный предмет, но яркий и крупный (кукла, мяч, мишка, яблоко, ваза и т. п.). После беседы проводится лепка спрятанного предмета простой формы (овощи, фрукты, предметы посуды, игрушки), а когда дети уже в достаточной степени овладели навыками рисования и раскрашивания, им предлагается нарисовать спрятанный предмет.

Например, дети изучают тему «Овощи». После знакомства с названиями овощей, их цветом, формой, вкусом, величиной и обобщающим понятием проводится занятие со спрятанным предметом. Дети задают вопросы: «Это огурец? Это помидор? Это репка? и т.д.», а выяснив, лепят этот овощ.

Далее можно использовать картинку с действующим персонажем (девочка бросает мяч, мальчик бежит и т. п.) или предмет сложной формы с большим количеством деталей.

Также можно подобрать серию закрытых картин или сюжетную картинку по прочитанным произведениям. Педагог предлагает задать вопросы и по описанию узнать, из какой сказки этот персонаж или персонажи («Три медведя», «Колобок», «Маша и медведь»).

В коррекционно-развивающей работе необходимо опираться на сюжетно-ролевые и подвижные игры, которые развивают не только диалогическую речь, но и моторную сферу детей и психические процессы, например: «Гуси-гуси», «Светофор», «Коршун», «Жмурки», «Фанты», а также театрализованные игры, например, разыгрывание ситуации «Разговор с другом», «Звонок в цветочный магазин» и др..

Одним из необходимых условий дальнейшего речевого развития у детей старшего возраста с ЗПР является создание мотивации общения, формирование стремления рассказать о себе, своих товарищах, о наблюдениях и событиях из собственной жизни и детского сада. В процессе коррекционных занятий рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. Для этого используется разговор взрослого с детьми. Иногда разговоры (беседы) возникают по инициативе ребенка, который подходит к педагогу с каким-нибудь вопросом или сообщением. Взрослый должен быть сам инициатором интересных бесед. Содержанием разговоров служит жизнь детей в детском саду и дома, их игры и развлечения, уход за животными и растениями, поступки детей, прочитанные произведения.

А для этого необходимо дефектологу использовать не только наводящие и подсказывающие вопросы, но и поисковые, направленные на развитие речемыслительной деятельности детей. (Например: «Для чего нужен почтовый ящик?», «Почему нужно бережно относиться к хлебу?» и др.).

Также не менее важным приемом для развития диалогической речи являются словесные поручения. Можно дать ребенку поручение сходить в соседнюю группу за книгой, попросить у методиста картину, показать новому ребенку игрушки, передать что-либо родителям и т.д. Взрослый просит повторить поручение, что необходимо для усвоения



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

информации и её лучшего запоминания. После выполнения поручения надо узнать у ребенка, как он с ним справился.

Следующие два направления: работа со взрослыми - педагогами и родителями.

Необходимо отметить, что коррекционно-развивающий процесс будет полноценным, при условии включения в работу всех участников образовательной деятельности: педагог – ребенок – родитель. Для этого мы используем такие формы работы с родителями и педагогами: беседы, консультации, «круглый стол», родительские собрания, педагогические советы. В процессе их идет систематизация и обогащение теоретического и усвоение практического материала по проблеме развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Работа по освещению проблемы формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с родителями и педагогами проводилась нами 1 раз в месяц.

В ходе коррекционно-педагогической работы используются следующие формы взаимодействия с педагогами: консультации, индивидуальные беседы, семинары-практикумы, «Круглый стол», памятки для родителей.

Конспект занятия по развитию диалогической речи Тема «Зима».

Коррекционно-образовательные цели. Расширение и конкретизация представлений о зиме, явлениях живой и неживой природы зимой. Закрепление в речи существительного с обобщающим значением зима, уточнение и расширение словаря по теме (снег, лед, мороз, идти, дуть, падать, белый, холодный, холодно). Совершенствование грамматического строя речи (согласование прилагательных с существительными в форме единственного числа именительного падежа).

Коррекционно-развивающие цели. Развитие диалогической речи, конструктивного праксиса, тонкой и общей моторики, зрительного внимания.

Коррекционно-воспитательные цели. Формирование навыков сотрудничества, положительной установки на участие в занятии, ответственного отношения к выполнению задания. Воспитание нравственно-эстетических чувств в общении с природой.

Оборудование. Комочки ваты, картина М. Пишвановой «В зимнем парке», сборные снеговики для наборного полотна и магнитной доски, красные семафоры, тетради по числу детей, контейнер с карандашами, игрушки для сопровождения выполнения артикуляционной гимнастики, плоскостные изображения снеговиков.

Предварительная работа. Наблюдения за изменениями в природе во время прогулок с родителями и воспитателями, разучивание подвижного упражнения «Снежная баба», чтение русской народной сказки «По щучьему велению».

Ход занятия

1. Организационный момент. Развитие зрительного внимания, совершенствование навыка дифференциации основных цветов. Объявление темы занятия.

Педагог приглашает детей в кабинет, здоровается с ними, кладет на стол перед каждым из детей плоскостное изображение снеговика.

Педагог. Можно сесть тому, у кого снеговик с желтой метлой.

Ребенок садится.

Педагог. Теперь можно сесть тому, у кого снеговик с красным ведром на голове.

Ребенок садится.

Педагог. Пусть сядет девочка, у снеговика которой зеленый шарф.

Ребенок садится.

Педагог. А какой шарф у твоего снеговика, Ваня?

1-й ребенок. У него синий шарф.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Педагог. Правильно, садись, Ваня. Не случайно я приготовила для вас эти картинки. Наступила зима. На улице много снега.

Вчера вы слепили на нашем участке замечательного снеговика. Сегодня мы с вами будем говорить о зиме, о том, что происходит в природе зимой, чем занимаются зимой на прогулке дети.

2. Работа в тетради. Развитие тонкой моторики. Совершенствование грамматического строя речи.

Педагог. В ваших тетрадях снеговик не дорисован. Его нужно дорисовать. Возьмите синий карандаш и обведите комки, из которых он сделан. Сначала обведите верхний комок, потом - средний, затем - нижний. Наконец обведите ноги снеговика.

Дети рисуют. Когда каждый из них справится с заданием, педагог продолжает.

Педагог. Черным карандашом снеговика нужно нарисовать глазки-угольки и ротик, а красным - нос-морковку. А вот ведро на голове снеговика вы можете нарисовать любым карандашом.

Какие ведра у вас получились?

1-й ребенок. У меня синее ведро.

2-й ребенок. У меня зеленое ведро.

3-й ребенок. У меня желтое ведро.

4-й ребенок. У меня красное ведро.

Педагог. Очень красивые снеговики. После дневного сна вы можете нарисовать своим снеговикам разноцветные метелки и получить за это наклейки.

3. Подвижная игра «Снежная баба». Развитие общей моторики, творческого воображения, координации речи с движением.

Педагог убирает тетради и приглашает детей выйти на ковер. Он делает упражнение вместе с детьми, показывает, как правильно надо выполнять движения, выразительно произносить текст.

4. Беседа по картине «В зимнем парке». («Круглый год». Серия демонстрационных картин). Уточнение и расширение словаря по теме «Зима», развитие диалогической речи.

Педагог приглашает детей к мольберту, на котором выставлена картина. На картине изображены дети, гуляющие в парке. Дети садятся на стульчики, стоящие полукругом.

Педагог. Кто нарисован на этой картине? Начните со слов «на картине...»

Дети. На картине нарисованы дети.

Педагог. Куда они пришли?

Дети. Они пришли в парк.

Педагог. Что делает девочка в синей шапочке?

Дети. Она лепит снеговика.

Педагог. Что делает мальчик?

Дети. Он катается на лыжах.

Педагог. Что есть у девочки в красном комбинезоне?

Дети. У нее есть санки.

Педагог. Кто пришел с ней?

Дети. Собака.

Педагог. Какое время года на картине?

Дети. Зима.

Педагог. Почему вы так думаете?

Дети. Везде лежит снег.

Педагог. Какой снег?



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- 1-й ребенок. Белый.
- 2-й ребенок. Холодный.
- 3-й ребенок. Мокрый.
- 4-й ребенок. Пушистый.

Педагог. Правильно. Молодцы! Пушистый белый снег лежит на земле, на деревьях, на крышах домов. На улице холодно, поэтому дети тепло одеты. У детей румяные щечки. Прилетели снегири. На рябине сидит синичка. Как выдумаете, детям нравится гулять зимой?
Дети. Нравится. Им весело.

5. Упражнение «Собери снеговика». Развитие конструктивного праксиса, тонкой моторики.

Педагог достает контейнеры с деталями для сборки снеговиков.

Педагог. Сегодня мы с вами рисовали снеговиков, рассматривали снеговиков, делали упражнение «Снежная баба», а сейчас я предлагаю вам собрать снеговиков из тех деталей, которые лежат в контейнерах. Мальчики будут собирать снеговиков на магнитной доске, а девочки — на наборном полотне.

Дети выполняют задание, педагог следит за правильностью его выполнения, предлагает детям оценить работу друг друга.

6. Окончание занятия. Оценка работы детей.

Под руководством педагога дети вспоминают, чем они занимались. Педагог положительно оценивает работу каждого ребенка.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития включает в себя 2 блока: развитие коммуникативных навыков и развитие языковых и речевых средств. В ходе коррекционного воздействия ставились и решались следующие задачи:

- развитие потребности и активности в общении;
- формирование лексико-грамматической стороны и связной речи.

Данная технология разработана с учетом речевого дефекта и возрастных особенностей детей, с учетом комплексного подхода к построению содержания коррекционно-образовательного процесса, принципа последовательности и системности коррекционных и развивающих задач, деятельностного и индивидуально-дифференцированного подхода.

Список использованных источников:

1. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников : учебное пособие для студентов / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 1999.
2. Арушанова, А.Г. Развитие диалогического общения: речь и речевое общение детей : методическое пособие для воспитателей / А.Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.
3. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи у дошкольников в играх : пособие для студентов дошкольных факультетов вузов и дошкольных отделений колледжей, воспитателей ДОУ / О.А. Бизикова, Н.С. Малетина. – Екатеринбург, 2007. – 120 с.
4. Капитовская, О.А. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями : пособие для логопедов и воспитателей / О.А. Капитовская, М.Г. Плохотнюк. – СПб. : КАРО, 2005. – 64 с.
5. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Некоторые методы и приемы / В.В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Детство, 2001.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

6. Пяшкур, Ю.С. Экспериментальное изучение особенностей диалогической речи детей 4-5 лет с ОНР III уровня / Ю.С. Пяшкур, Т.В. Коротовских // *European Social Science Journal*. – 2015. – № 1-1 (52). – С. 157-166.

Томашевич Елена Сергеевна, учитель-дефектолог
МБДОУ №37 «Колокольчик», г. Сургут

**РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР**

Преодоление задержки психического развития (ЗПР) является одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики, что обусловлено, с одной стороны, большой распространенностью этой формы психического дизонтогенеза, с другой - трудностями воспитания, образования, социальной адаптации и дальнейшей реабилитации данной категории детей.

Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.Д. Тригер, Е.Ф. Собонович, Р.И. Лалаева отмечают, что особенности познавательной деятельности детей с ЗПР низкая способность к переработке перцептивной информации, слабость аналитико-синтетической деятельности, стереотипность мышления, инертность волевых процессов, присущие детям с ЗПР, оказывают отрицательное влияние на процесс развития речи. Замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие и большая распространенность нарушений речи у детей с ЗПР отмечается многими авторами. У значительного количества детей с ЗПР наблюдается вариативность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений [5].

Исследования проблемы нарушений устной речи дошкольников с ЗПР отражают особенности звукопроизношения, употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, состояние связной речи (Цыпина Н.А., Слепович Е.С., Мальцева Е.В., Зорина С.В., Хохлова А.А.). Особенности восприятия устной речи дошкольниками с ЗПР остаются недостаточно изученными.

Дошкольное детство особенно чувствительно к усвоению речи. Ребенок с самого рождения существует в постоянном окружении многообразных звуков. Воспринимая их, он ориентируется в среде, общается с другими людьми, обменивается опытом игровой, учебной и трудовой деятельности. В процессе слушания ребенок получает различную информацию. Во-первых, он узнает «что» или «о чем» говорится. Во-вторых, «кто» говорит (понять это помогают характерные индивидуальные особенности голоса каждого человека). Наконец, «как» говорят, т. е. с каким эмоциональным отношением [3, с.10].

Существующие в настоящее время теоретико-экспериментальные исследования, посвященные комплексному изучению речи, а также рекомендации по коррекции речи детей с ЗПР не в полной мере учитывают специфику восприятия устной речи как смыслового восприятия, а методы работы апеллируют преимущественно к перцептивным механизмам речевой деятельности. При таком подходе вне поля зрения остается взаимосвязь мыслительных, речемыслительных и собственно речевых процессов [1; 2].

Фонематическое восприятие представляет собой наиболее элементарный уровень распознавания речевых высказываний. Под этим подразумевается способность к дифференциации и категориальной идентификации всех фонем родного языка. Д.Б. Эльконин фонематическое восприятие определяет как слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка имеет фонематический слух – способность к слуховому восприятию звуков речи (фонем) и умение различать звуки речи в их последовательности в словах и близкие по звучанию звуки [1].

Правильное восприятие звуков речи, фонематического состава слова возникает не сразу. Это результат постепенного развития. На самом раннем этапе ребенок воспринимает слова как единый, нерасчленимый звуковой комплекс, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой. Последующий этап характеризуется постепенным развитием умения различать фонемы, входящие в состав слова. Одновременно происходит интенсивное овладение активным словарем и правильным произношением слов.

Фонематическое восприятие начинает формироваться у детей в период от 1 до 4 лет при восприятии устной речи окружающих и при собственном проговаривании слов в соответствии с воспринимаемым образцом. Проговаривание слов – важное условие выделения и обобщения дифференциальных признаков фонем и их закрепления в памяти. Для развития фонематического восприятия важно сознательное и произвольное выделение детьми отдельных звуков в словах и сравнение речевых звуков (в возрасте 4-5 лет). Механизм фонематического восприятия при овладении чтением и письмом существенно перестраивается в процессе разложения слов на составляющие их речевые звуки, соотношения звуков с буквами и формирования новых звукобуквенных образов слов.

По мнению Д.Б. Эльконина, развитие фонематического слуха у ребенка начинается со слуховой дифференцировки звуков (гласные – согласные, звонкие – глухие, твердые – мягкие), т.е. ребенок начинает с акустического различия звуков, затем включается артикуляция.

Развитый фонематический слух – важная предпосылка успешного усвоения детьми грамоты. В свою очередь, обучение грамоте способствует уточнению представлений о звуковом составе языка, содействует усвоению навыков фонематического анализа слов, мысленному расчленению на основные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов.

Нарушение фонематического слуха у детей с ЗПР чаще носит вторичный характер, так как их собственная речь не способствует формированию четкого слухового восприятия и контроля. Трудности отмечаются уже при восприятии и воспроизведении простых ритмов, воспроизведение сложных ритмов им, как правило, недоступно.

Недостаточность фонематического восприятия обнаруживается при выполнении заданий на повторение пар слов, близких по артикуляторно-акустическим признакам, а также слов сложной слоговой структуры и скороговорок. Звуковой анализ нарушен в меньшей степени, однако и здесь выявляются отчетливые затруднения при выполнении заданий – назвать первый или последний согласный звук в словах типа кошка – камень. Ребенок с ЗПР, как правило, выделяет слог. Отмечаются перевероты слов. Затрудняется сравнение слов по звуковому составу – определение количества звуков в слове и нахождение 2-, 3-, 4-го звука.

Типичные ошибки детей с ЗПР – пропуск гласных звуков, согласных в словах со стечением звуков, реверсы слов при назывании по порядку звуков в слове. Значительные трудности у детей с ЗПР вызывают задания на добавление звука в начале и середине слова, перестановку звуков в слове, синтез слов из звуков и слогов.

Частая встречаемость реверсов слов указывает на нарушение не только фонематического восприятия, но и на пространственные нарушения, влияющие на правильность выполнения заданий. При обучении 5-6-летних детей с ЗПР и подготовке их к

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

школе выявляются несформированность лексико-грамматических средств языка, дефекты произношения и недоразвитие фонематического восприятия.

Практика коррекционно-педагогической работы показывает, что часто на первый план выдвигается коррекция звукопроизношения и недооценивается значение формирования слоговой структуры слова, умения слышать и различать звуки речи (фонемы), а это одна из причин возникновения дисграфии и дислексии у школьников.

Своевременная коррекционная работа средствами развития внимания позволит повысить уровень сформированности речевых и неречевых процессов у детей с ЗПР. Результаты коррекционной работы создадут базу для успешного овладения ребенком грамотой в школе [4, с.786].

Дети с ЗПР при сохранности слуха, как правило, «не слышат» в слове отдельных звуков, оно выступает для них лишь в качестве средства общения. Основное содержание занятий направлено на развитие умения ребенка вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать, выделять и называть отдельные звуки, на выработку четкой артикуляции, уточнение звучания звуков. Слово, выступавшее для детей как средство общения, становится предметом их наблюдений и изучения. Вычленение звуков из слова начинается с гласных: [а], [о], [ы], [у], находящихся в ударном положении; знакомство с согласными — с взрывных и сонорных [м], [н], [к]. Последовательность изучения звуков определяется их сохранностью в звукопроизношении детей: указанные звуки почти всегда правильно произносятся. Ознакомление со звуками, сходными по артикуляции (типа [о] - [у]) или звучанию (типа [с] - [з]), раздвигается во времени. С твердыми и мягкими согласными дети знакомятся последовательно. В содержание образования входит осознание ребенком изменения значения слова в зависимости от мягкости или твердости согласного звука в слове (мышка - мишка). Поддержанию и развитию познавательного отношения к языку, формированию интереса к занятиям способствуют игровая форма их проведения, использование дидактических и сюжетных игр, игровых приемов. Развитие фонематического восприятия осуществляется с самых первых этапов логопедической работы и проводится в игровой форме на подгрупповых занятиях [3 с. 17].

С самых первых занятий проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволяет добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия [3 с.18].

Технология формирования фонематического восприятия включает в себя 3 блока:

- 1 блок развитие фонематического слуха;
- 2 блок развитие звукослоговой структуры;
- 3 блок развитие фонематического анализа и синтеза.

1 Блок. Развитие фонематического слуха.

Этот блок включает с себя 5 последовательных этапов:

- 1 этап. Оpozнание звука в ряде звуков.
- 2 этап. Оpozнание звука в ряде слогов.
- 3 этап. Оpozнание звука в ряде слов.
- 4 этап. Оpozнание звука в предложении.
- 5 этап. Оpozнание звука в тексте.

1 Этап. Оpozнание звука в ряде звуков.

Цель: учить опozнать звук в ряде звуков.

Упражнение 1: «Положи в коробочку горошину, если услышишь гласный звук [а], [о], [у] среди других гласных»: [у, а, а, о, ы, и, о, а, я, ы, э, ё, у, е, а, и, о, ю, е, а, я, и, а].

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Упражнение 2: «Улыбнись, если услышишь согласный звук [р], [ш], [с], среди других согласных»: [ш, п, с, м, к, т, р, л, б, ц, х, щ, ф, м, ц, ц, ш, с, ч, в, л, ц, т].

2 Этап. Оpozнание звука в ряде слогов.

Цель: учить опознавать звук в ряде слогов.

Упражнение 1: «Топни ногой, когда услышишь слог «саа» среди других слогов»: шо, са, жа, зу, су, зо, сы, жа.

Упражнение 2: «Подними фишку, если услышишь слог со звуком [Д]»: по, ту, да, то, ду, до, та, ды, ту, ду, то, да.

3 Этап. Оpozнание звука в ряде слов.

Цель: учить опознавать звук в ряде слов.

Упражнение 1: «Подними светофорчик, если услышишь слово со звуком [С]. Малина, солнце, стена, шуба, костюм, сад, осы, постель, шарф картина, автобус, часы, книга, квас, брюки, бумага, кактус, ручка.

Упражнение 2: Подобрать в рифму названия овощей со звуком [К].

Поздним летом в огород собирается народ.

Зрел все лето урожай. Что собрали отгадай!

Где весной было пусто, летом выросла... (капуста).

Собираем мы в лукошко очень крупную... (картошку).

От дождя земля намокла, вылезай, толстушка... (свекла).

Из земли за чуб плутовку тянем, сочную ... (морковку).

Вот зеленый толстячок, крупный, гладкий... (кабачок).

Упражнение 3: Логопед читает стихотворение. Ребенок должен выбрать из слов, близких по звуковому составу, нужное слово, в соответствии с с данным определением понятия.

Я тебе задачу дам – все расставить по местам:

Что скатали мы зимой?...

Что построили с тобой?...

На крючок в реке попал?...

Может все, хоть ростом мал?..

(слова для подстановки: дом, ком, гном, сом)

Я еще задачу дам – все расставить по местам:

Вот печать на простыне - ...

Зеленеет на окне ...

Волейбольная висит ...

Канарейка в ней сидит - ...

(сетка, клетка, метка, ветка).

4 Этап. Оpozнание звука в предложении.

Упражнение 1: Найди в предложении слово со звуком [С]. Ваня ехал на санках. Пришла красавица Весна. У дятла острый нос.

Упражнение 2: Логопед читает две стихотворные строки, выделяя голосом последнее слово в начальной строчке. Ребенок должен выбрать одно слово из трех предложенных, добиваясь рифмы в стихе.

Ой, ребята, верь, не верь - от меня сбежала ... (кошка, дверь, стакан).

Две лисички, две сестрички, отыскали где – то ... (спички, щетку, карандаш).

В выходной пошли куда – то мама, папа, и ... (детишки, ребята, малыши).

5 Этап. Оpozнание звука в тексте.

Задание 1: «Послушай стихотворение. Какой звук повторяется почти во всех словах?».



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Гроза
Гром гремит, грозит, грохочет –
Напугать гроза нас хочет!
Небо было голубое –
Стало грозное, стальное...
Град горошинами бьет,
Град гулять нам не дает!
Но гроза все дальше, тише,
Глуше гром, и небо чище...
Загорелась полукругом
Радуга-дуга над лугом!
Друг за другом выбегаем –
В догонялки мы играем!
Гомоним, галдим, гогочем,
Прыгаем, гремим, грохочем!
Задание 2: Выбери из рассказа слова со звуком [О].

Оля и Осип пошли на озеро ловить рыбу. Они поймали окуня и леща. Видели облако, похожее на ослика.

2 Блок. Развитие слоговой структуры и звукозаполняемости слов.

Особую важность приобретает определение правильного соотношения между развитием звукопроизношения и овладением слоговой структурой слова. При этом следует учитывать индивидуальный уровень развития речи каждого ребенка и вид речевой патологии.

Коррекционная работа по преодолению нарушения слоговой структуры слов складывается из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков.

Используются разнообразные направления в работе над звуко-слоговым составом слова:

- 1) работа по восприятию различных типов интонаций;
- 2) развитие тактильных ощущений;
- 3) развитие ритмических способностей;
- 4) работа над звуковым составом слова;
- 5) работа по сохранению и развитию слогового состава слова;
- 6) отработка грамматических форм слов и включение их во фразу.

3 Блок. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Основная задача состоит в том, чтобы научить детей устанавливать последовательность звуков, порядок, в котором они следуют в слове. Формирование звукового анализа предусматривает использование слов разной звуковой и слоговой трудности. Предметом анализа являются именно звуки, а не буквы.

Задание 1. Выделение первого ударного гласного в словах: аист, овощ, утка.

Задание 2. Выделение первого гласного в обратных слогах: ап, ух, он.

Задание 3. Выделение первого безударного гласного А, У, И в словах: антенна, умывальник, иголка.

Задание 4. Звуковой анализ звукосочетаний из двух гласных: АУ, УА, АИ, ИА, ИУ, УИ.

- а) выделение первого звука.
- б) выделение последнего звука.
- в) определение количества звуков в звукосочетании.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Задание 5. Определение последнего глухого согласного К, Х в обратных слогах ап, ок, ух.

Задание 6. Определение последнего глухого согласного Т, Н в словах мак, кит, банан.

Задание 7. Выделение на слух заданного звука из звукового ряда (логопед проговаривает звуковой ряд, а ребенок хлопает, когда слышит заданный звук):

а) выделение звука а - а,у,и,а,о,а.

б) выделение звука к - к,п,т,х,к,т.

Задание 8. “Живые звуки”.

Предлагается поиграть в игру “Живые звуки”. Один ребенок - звук “С”, другой - “О”, третий - “К”. Играющие дети называют эти звуки. Затем они прячутся, и логопед приглашает их появиться по одному, спрашивая у остальных детей, какой звук пришел первым, какой звук пришел за ним, какой звук пришел последним. В какой последовательности должны встать дети-звуки, чтобы получилось слово? Какое слово получилось?

Задание 9. Угадать, какое слово получится из последних звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например, автобус, пальто, дом – сом).

Приемы работы, направленные на развитие фонематического синтеза:

- Игра «Собери слово». Ребенку на слух предлагаются изолированно звуки слова, произнесенные по порядку. Необходимо составить слово из букв разрезной азбуки, прочитать слово по слогам, последовательно произнести все звуки данного слова.

- К названию картинки подобрать букву, которая соответствует звуку, находящемуся между звуками [И] и [А]. Например: слово «машина» - звук [Н].

- Собрать слово из первых звуков других слов. Это упражнение выполняется с опорой на предметные картинки и на слух. Выложить слово из букв разрезной азбуки.

- Выделить согласный в начале слова. Соединить букву с картинкой. Собрать слово из букв разрезной азбуки. Например: буква «З» - слово «звезда», «Л» - «лимон».

Таким образом, данная технология позволяет охватить все компоненты фонематических процессов. Она включает в себя специально организованной педагогической деятельности в рамках фронтальной, подгрупповой, индивидуальной работы. Позволяет осуществить коррекцию индивидуальных затруднений детей, выявленных в процессе логопедического обследования.

Список использованных источников:

1. Китаева, Н.Н. Игры и упражнения на развитие фонематического слуха для детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Китаева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 1. – С. 160-169.

2. Колесникова, Е.П. Игры и упражнения на развитие фонематического слуха для детей старшего дошкольного возраста / Е.П. Колесникова, М.А. Сергеева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 3. – С. 90-104.

3. Коротовских, Т.В. Формирование внимания как одно из условий преодоления нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Т.В. Коротовских, Ю. С. Пяшкур // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 2. – С. 10-24.

4. Коротовских, Т.В. Формирование фонематических процессов у детей дошкольного возраста с ОНР средствами развития внимания / Т.В. Коротовских, Ю. С. Пяшкур // В мире научных открытий. – 2015. – № 5.2 (65). – С. 786-801.

5. Лопатина, Л.В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии / Л.В. Лопатина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 6. – С. 120-127.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

6. Ткаченко, Т.А. Фонематическое восприятие: формирование и развитие логопедическая тетрадь / Т.А. Ткаченко. – М. : Книголюб, 2008.

Милушкина Екатерина Александровна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С
ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОНР III УРОВНЯ**

В настоящее время, одной из актуальных проблем является сохранение здоровья детей дошкольного возраста. Именно это должно учитываться при работе с ними, в том числе и на логопедических занятиях.

Исследования ученых В.В. Колбанова, Г.К. Зайцева и Л.Ф. Тихомировой показали, что основными причинами ухудшения здоровья детей за период обучения являются следующие:

- нарушение гигиенических требований к организации образовательного процесса;
- отсутствие полноценного отдыха;
- недостаточная двигательная активность на занятии;
- стрессы, связанные с перегрузками учебных программ;
- ошибки в преподавании, авторитарный стиль общения;
- недостаточный уровень знаний по возрастной психологии и физиологии у педагогов и воспитателей;
- слабая учебно-воспитательная работа с детьми по формированию здорового образа жизни;
- отсутствие у педагогов и родителей знаний по валеологии [1, с. 115; 2, с. 73].

Все чаще при обследовании детей, поступающих в ДОУ, логопеды ставят заключение – общее недоразвитие речи (ОНР), вызванное не только факторами экологического, но и этиопатогенетического и социального характера: внутриутробная гипоксия, резус-конфликт, родовые травмы и послеродовые осложнения, в раннем возрасте – черепно-мозговые травмы ребенка, частые инфекции, хронические заболевания, в дошкольном возрасте – неблагоприятная речевая среда, билингвизм, дефицит внимания, общения, педагогическая запущенность. Все это еще больше тормозит течение речевого развития.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне при сохранном слухе и интеллекте [4, с. 93].

Исследованием общего недоразвития речи занимались такие многочисленные ученые как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.Н. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше и другие. При изучении предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня С.М. Блинков, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев отмечают:

- несформированность всех сторон устной речи;
- несформированность звукослогового анализа, синтеза и фонематического восприятия;
- нарушение аналитического восприятия букв;
- незаконченная, монотонная интонация в конце слова;
- антиципации, персеверации;
- пропуски, замены, повторы букв, слогов и строк при чтении, замедленный темп чтения;
- нарушения чувства ритма, сукцессивных и моторных функций;



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

- нарушения схемы тела, пространственно-временной организации;
- нарушения внимания, памяти [3, с. 89-93].

Отсюда возникает необходимость и целесообразность выбора коррекционно-образовательных здоровьесберегающих технологий, проводимых с детьми в игровой форме.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – системно организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников.

В ходе проводимого нами констатирующего эксперимента на базе МКДОУ Детский сад комбинированного вида № 9 «Росинка» и МКДОУ Детский сад присмотра и оздоровления №7 «Крепыш» г. Шадринска, Курганской области у 23 детей с ОНР III уровня из 30 были обнаружены предпосылки нарушения чтения: несформированность звукопроизношения, звукослового анализа, фонетико-фонематических и лексико-грамматических категорий речи, а также риск к возникновению и сама предрасположенность к дислексии.

В процессе коррекционно-профилактической работы с данными детьми нами были проведены 24 занятия продолжительностью по 25 минут 3 раза в неделю на протяжении трех месяцев с использованием следующих здоровьесберегающих технологий:

- Динамические паузы – по 2-5 минут, по мере утомляемости детей;
- Гимнастика для глаз – для снятия статического напряжения мышц глаз, кровообращения;
- Дыхательная гимнастика – для насыщения организма детей кислородом, что способствует нормализации его работы в целом;
- Артикуляционная гимнастика тренирует органы артикуляции (губы, нижняя челюсть, язык), необходимые для правильного звукопроизношения;
- Пальчиковая гимнастика тренирует мелкую моторику рук, стимулирует кровообращение, быстроту реакции, внимание, мышление, воображение, речь;
- Релаксационные упражнения - для расслабления тела под спокойную классическую музыку, звуки природы;
- Су-джок терапия воздействует на биоэнергетические точки и зоны коры головного мозга для активизации защитных функций организма, профилактики нарушений и заболеваний.

Приведем примеры проведенных нами упражнений здоровьесберегающего характера.

Гимнастика для глаз:

- «Дуга» - резко переводить взгляд с потолка сначала влево, затем через лоб – вправо, образуя взглядом дугу надо лбом;
- «Бесконечность» - взглядом описывать знак бесконечности из верхнего правого угла - в нижний левый, затем с верхнего левого угла – в нижний правый;
- «Косоглазие» – сфокусировать взгляд на кончике носа, перевести взгляд вправо, затем - влево;
- «Волны» – описывать глазами волну справа налево и слева направо (10 раз).

Дыхательная гимнастика:

- «Хомячок» – надуть щеки, пройти несколько шагов, повернуться и хлопнуть по ним, выпуская воздух;
- «Розочка и одуванчик» – стоять прямо, глубоко вдохнуть носом «розочку», максимально выдохнуть воздух («сдуть одуванчик»);
- «Ворона» – стоя, руки опущены, ноги на ширине плеч, на вдохе – руки широко разводятся в стороны, как крылья, на выдохе – опускаются со словом «каррр»;

Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Артикуляционная гимнастика:

- «Блинчик» – улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий язык на нижнюю губу.
- «Чашечка» – улыбнуться, широко открыть рот, высунуть широкий язык и приподнять кончик языка в форме «чашечки»;
- «Грибочек» – улыбнуться, поцокать языком, присосать широкий язык к нёбу;
- «Лошадка» – вытянуть губы, приоткрыть рот, поцокать «узким» языком;
- «Маляр» – губы в улыбке, приоткрыть рот, кончиком языка «покрасить» нёбо;
- «Чистим зубки» – улыбнуться, открыть рот, кончиком языка с внутренней стороны «почистить» поочередно нижние и верхние зубы;
- «Заборчик» – улыбнуться, с напряжением обнажив сомкнутые зубы;
- «Поймаем мышку» – губы в улыбке, приоткрыть рот, произнести «а-а» и прикусить широкий кончик языка;
- «Окошко» – широко открыть рот - «жарко», закрыть рот – «холодно»;
- «Дудочка» – с напряжением вытянуть вперед губы (зубы сомкнуты).

Пальчиковая гимнастика:

- «Кулак-ребро-ладонь» – на счет «раз, два, три»;
- «Пальчики здороваются» – на счет «раз-два-три-четыре-пять» соединяются пальцы обеих рук: большой с большим, указательный с указательным и т.д.;
- «Человечек» – указательный и средний пальцы правой, а потом левой руки бегают по столу;
- «Коза» – вытянуть указательный палец и мизинец правой руки, затем левой руки;
- «Очки» – образовать два кружка из большого и указательного пальцев обеих рук, соединить их;
- «Зайцы» – вытянуть вверх указательный и средний пальцы, большой, мизинец и безымянный соединить;
- «Деревья» поднять обе руки ладонями к себе, широко расставив пальцы.

Релаксация:

- «Рот на замочке» – поджать губы, затем расслабить их: У меня есть свой секрет, не скажу его вам, нет (поджать губы). Ох как сложно удержаться, ничего не рассказав (4-5 с). Губы все же я расслаблю, а секрет себе оставлю;
- «Пара» – попеременное напряжение и расслабление рук. Стоя друг против друга и касаясь выставленных вперед ладоней партнера, с напряжением выпрямить свою правую руку, тем самым, сгибая в локте левую руку партнера. Левая рука при этом сгибается в локте, а у партнера выпрямляется;
- «Слон» – поставить устойчиво ноги, представить себя слоном. Медленно перенести массу тела на одну ногу, а другую высоко поднять и с «грохотом» опустить на пол. Двигаться по комнате, поочередно поднимая каждую ногу и опуская ее с ударом стопы об пол. Произносить на выдохе «Ух!».

Су-Джок терапия:

- Раскатывание мячика в ладонках прямыми, круговыми движениями;
- Прокручивание мячика в пальцах от себя к себе;
- Перебрасывание мячика из ладонки в ладонку;
- Сжимание мяча пальчиками, ладонками;
- Массирование пальцев кольцами с плавными движениями вверх-вниз.

Данные задания помогли детям с ОНР III уровня улучшить результаты выполнения специальных коррекционных логопедических упражнений, направленных на устранение предпосылок нарушения чтения.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Так, например, артикуляционные и дыхательные упражнения поспособствовали формированию у детей звукопроизношения, фонематического восприятия, правильной дикции, интонации и выразительности речи, что приведет к лучшему звукобуквенному анализу и синтезу, необходимому при чтении и обучении грамоте.

Гимнастика для глаз помогла лучшей концентрации и переключению зрительного внимания, памяти, формированию пространственной организации, координации движений.

Пальчиковая гимнастика и Су-Джок терапия оказали стимулирующее воздействие на речевые отделы головного мозга, формирование мелкой моторики, чувства ритма, тактильных ощущений, что способствует развитию графомоторных навыков, необходимых детям в школе на письме.

Релаксирующие упражнения позволили устранить зажимы у детей, снять усталость, улучшить внимание, координацию движений, чувство собственного тела. Это позволило найти новые энергетические ресурсы организма для дальнейшего хода работы на занятии.

Любую педагогическую деятельность следует начинать, осведомившись о состоянии здоровья и уровне физического развития детей. Эффективность оздоровительной деятельности зависит от знания педагогами условий и образа жизни семей их воспитанников, а также от комплексного подхода к ее организации, учитывая имеющиеся условия и профессиональные навыки коллектива.

Таким образом, подготовка к здоровому образу жизни ребенка на основе здоровьесберегающих технологий должна стать приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения для детей дошкольного возраста.

Список использованных источников:

1. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб. : Деан, 2000. – 256 с.
2. Тихомирова, Л.Ф. Деятельность учреждений образования по охране и укреплению здоровья детей. – Ярославль, ИПКРО, 2001. – 112 с.
3. Чиркина, Г.В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г.В. Чиркина, А. Н. Корнев // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 89-93.
4. Чупров, Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии : учебно-методическое пособие / Л.Ф. Чупров. – М., 2012. – 184 с.

Ванцева Ольга Николаевна, учитель-дефектолог

Заостровных Галина Васильевна, учитель-дефектолог

ГКОУ «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат №12», г. Шадринск

**РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК ФОРМА ПОМОЩИ УЧАСТНИКАМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

Инклюзия детей с ОВЗ – проблема весьма злободневная и актуальная, подготовку решения которой необходимо осуществлять на государственном уровне, совершенствуя законодательную базу и социально-экономическое обеспечение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Однако эффективность решения этой проблемы зависит не только от научного обоснования, но и готовности значительной части общества к принятию этой категории лиц. Для этого необходимо вести пропедевтическую работу с детьми разного возраста, их родителями и педагогами, формируя у них толерантное отношение к детям с ОВЗ, понимание их



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

трудностей и проблем, с которыми им приходится сталкиваться ежедневно. Именно изменение социального сознания в значительной степени поможет облегчить решение этой проблемы [6, с. 16].

Одной из эффективных форм помощи в условиях инклюзии является Ресурсный центр. На базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат №12» в 2015 году был создан и функционирует Ресурсный центр инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нормативно-правовую основу Ресурсного центра составляют следующие документы:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012г. «Об образовании в Российской Федерации»;
- закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;
- закон Курганской области от 30.08.2013г. № 50 «О правовом регулировании отношений в сфере образования на территории Курганской области»;
- постановление Правительства Курганской области от 12 ноября 2013 года №551 «О внесении изменений в постановление Правительства Курганской области», от 23 ноября 2010 года № 555 «О целевой программе Курганской области «Доступная среда для инвалидов на 2011-2015 годы»;
- План мероприятий («дорожная карта») Курганской области «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования» на 2013-2018 годы;
- устав школы-интерната;
- положение о Ресурсном центре.

Целью деятельности Ресурсного центра является организационно-информационное и методическое сопровождение образования детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях в рамках реализации инклюзивного образования на территории Курганской области.

На Ресурсный центр возложено решение следующих задач:

- 1) выявление образовательных потребностей педагогических и руководящих работников образовательных организаций, работающих с детьми с ОВЗ;
- 2) оказание им организационно-информационной и методической поддержки по выявленным потребностям;
- 3) обеспечение информационной и психологической поддержки семьи ребёнка с ОВЗ;
- 4) участие в разработке модели сетевого взаимодействия с муниципальными методическими службами и образовательными организациями Курганской области для реализации педагогических инноваций, образовательных проектов, экспериментов и программ по вопросам инклюзивного образования;
- 5) информирование родительских, общественных и профессиональных организаций о работе Ресурсного центра, его миссии, цели и задачах [6].

Кадровый потенциал Ресурсного центра составляют:

- учителя-дефектологи;
- учитель-логопед;
- педагог-психолог;
- социальный педагог;
- медицинские работники.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Научными консультантами являются специалисты кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии факультета коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет».

Деятельность Ресурсного центра осуществляется по трём направлениям:

1. Поддержка детей и семей с детьми с ОВЗ.
2. Поддержка педагогических и руководящих работников образовательных организаций, работающих с детьми с ОВЗ.
3. Взаимодействие с социальными институтами Курганской области по вопросам инклюзивного образования.

Первое направление деятельности Ресурсного центра реализуется через:

- 1) выявление семей с детьми с ОВЗ на территории области (помещение информации о работе Ресурсного центра, его миссии на сайте школы-интерната, в местных СМИ; запрос в Отделы образования Курганской области; взаимодействие с медицинскими учреждениями);
- 2) создание «банка данных» детей с ОВЗ;
- 3) сопровождение детей и семей с детьми с ОВЗ.

Информационная и психолого-педагогическая поддержка семьи ребёнка с ОВЗ осуществляется в форме:

- прямого консультирования специалистами Ресурсного центра;
- различных форм дистанционного консультирования:
 - ✓ «Горячая линия» по телефону, указанному на сайте школы-интерната, краткие ответы на вопросы организационного, правового, психологического характера;
 - ✓ электронные письма по проблемам воспитания, обучения и развития ребёнка;
 - ✓ беседы с родителями (законными представителями) в режиме on-line по вопросам здоровья, воспитания, обучения и развития детей с ОВЗ;
 - ✓ консультации на сайте школы-интерната или на персональных сайтах учителей-дефектологов.

Второе направление деятельности Ресурсного центра реализуется через:

- 1) установление контактов и взаимодействие с педагогическими и руководящими работниками образовательных организаций, работающими с детьми с ОВЗ;
- 2) выявление проблем в области инклюзивного образования путём прямого и (или) дистанционного взаимодействия;
- 3) оказание ресурсной помощи по проблемам в области инклюзивного образования.

Система оказания ресурсной помощи складывается из нескольких составляющих:

- Информационные ресурсы:
 - ✓ информация об особенностях детей с ОВЗ, об особенностях их обучения в образовательной организации, о наличии специального оборудования и дидактических материалов;
 - ✓ библиотека и перечни специальной методической литературы и публикаций по проблемам в области образования детей с ОВЗ.
- Методические ресурсы:
 - ✓ методические материалы по вопросам образования детей с ОВЗ;
 - ✓ собственные разработки по данной проблеме.
- Социально-правовые ресурсы:
 - ✓ контакты с различными социальными институтами области по организационным и правовым вопросам.
- Дидактические ресурсы:
 - ✓ специальное оборудование для инвалидов;



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

- ✓ оборудование для двигательного развития детей с ОВЗ;
- ✓ сенсомоторное оборудование;
- ✓ наборы специальных пособий по различным темам;
- ✓ развивающие игры и книги;
- ✓ видеотека (видеофильмы просветительского плана, видеосборники индивидуальных и групповых занятий, видеоматериалы ведущих организаций в области помощи детям с ОВЗ, видеоматериалы «круглых столов» и конференций по актуальным темам);
- ✓ фонотека (аудиоматериалы по вопросам помощи детям с ОВЗ).

Ресурсная поддержка педагогических и руководящих работников образовательных организаций, работающих с детьми с ОВЗ, осуществляется путём прямого и дистанционного консультирования специалистами Ресурсного центра в форме, представленной на слайде:

- ✓ советов и рекомендаций;
- ✓ консультаций;
- ✓ «Горячей линии» (краткие ответы специалистов Ресурсного центра на вопросы клиентов по телефону, указанному на сайте школы-интерната);
- ✓ семинаров и вебинаров (например: обучение чтению и письму по системе Брайля в режиме on-line);
- ✓ практикума на тифлотехническом оборудовании;
- ✓ передачи информации по электронной почте и т.д.

Ресурсный центр оказывает консультативную помощь в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ по следующим направлениям:

1. Развитие зрительного восприятия.
2. Развитие осязания и мелкой моторики.
3. Развитие коммуникативной деятельности.
4. Пространственная ориентировка.
5. Коррекция недостатков развития.
6. Профориентационная работа на основе игровой деятельности.
7. Специфика преподавания образовательных предметов.
8. Проблемы психологического и социального характера.

Третье направление деятельности Ресурсного центра с целью аккумуляции, концентрации и реализации передового опыта работы, педагогических инноваций, образовательных проектов, экспериментов и программ в области инклюзивного образования реализуется через:

- 1) взаимодействие с образовательными организациями, реализующими инклюзивную практику;
- 2) взаимодействие с другими ресурсными центрами по развитию инклюзивного образования;
- 3) взаимодействие с муниципальными методическими службами Курганской области;
- 4) взаимодействие с ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет».

Сетевое взаимодействие с социальными институтами Курганской области по вопросам инклюзивного образования осуществляется в следующих формах:

- ✓ привлечение специалистов других ресурсных центров (сурдопедагогов, олигофренопедагогов и др.);
- ✓ участие в конференциях, семинарах, «круглых столах», «педагогических чтениях»;
- ✓ публикации опыта работы;



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

✓ повышение квалификации и подготовка кадров для сопровождения инклюзивных процессов в образовании.

В результате сетевого взаимодействия с социальными институтами Курганской области создаётся «банк опыта по вопросам инклюзии», цель которого – пропаганда научно-методических основ, информационное обеспечение и организация комплексного психолого-педагогического сопровождения инклюзивной образовательной практики.

Ресурсный центр инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на базе Шадринской школы-интерната №12 начал свою деятельность в 2015 году. За небольшой отрезок времени решена масса организационных вопросов. Определена нормативно-правовая база. Сформирован кадровый потенциал. Учителя-дефектологи прошли курсы повышения квалификации по вопросам инклюзии на базе ШГПИ, где был представлен опыт организации РЦ. Создан каталог методических ресурсов по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

На сайте школы размещена информация о ресурсном центре для педагогов и родителей, методические материалы по инклюзивному образованию.

В отделы образования г. Шадринска и Шадринского района отправлены информационные письма, по местному телевидению показан видеоролик о деятельности РЦ.

На базе школы-интерната проведены семинар-практикум и научно-методическое совещание совместно со специалистами ШГПУ для педагогов и руководителей образовательных организаций г. Шадринска и Шадринского района.

Учителя-дефектологи оказывают помощь семьям, имеющим детей с ОВЗ, педагогам и специалистам сельских школ по вопросам организации обучения детей с ОВЗ в режиме инклюзии в форме прямых и дистанционных консультаций.

Деятельность РЦ освещена на заседаниях и совещаниях различного уровня. Расширена сеть взаимодействия с социальными институтами Курганской области по вопросам инклюзивного образования. Намечены пути взаимодействия с кафедрой коррекционной педагогики и психологии ШГПУ. Заключены договоры о взаимодействии с тремя образовательными организациями. Спланирована работа на ближайшие три года.

Решение проблем при создании и осуществлении деятельности Ресурсного центра оберегают нас от излишнего оптимизма, но они и не дают нам стоять на месте, заставляют смотреть вперёд и двигаться дальше.

Список использованных источников:

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. – Доступ из справочно-правой системы «КонсультантПлюс».

2. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ. – Доступ из справочно-правой системы «КонсультантПлюс».

3. Курганская область. Законы. О правовом регулировании отношений в сфере образования на территории Курганской области Закон Курганской области [Электронный ресурс] : от 30.08.2013 г. № 50. – Доступ из справочно-правой системы «КонсультантПлюс».

4. Курганская область. Правительство. О внесении изменений в постановление Правительства Курганской области [Электронный ресурс] : постановление от 12 ноября 2013 года №551. – Доступ из справочно-правой системы «КонсультантПлюс».

5. План мероприятий («дорожная карта») Курганской области «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования» на 2013-2018



годы [Электронный ресурс] // Кодекс : электронный фонда правовой и нормативно-технической документации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/428622439>.

6. Репринцева, Е.А. Проблемы и перспективы интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство современной школы [Текст] / Е.А. Репринцева // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 8-16.

7. Ресурсный центр [Электронный ресурс] // Школа-интернат №3 II вида г. Энгельса : [web-сайт]. – Режим доступа: http://internat3.ucoz.ru/index/resursnyj_centr/0-79/. – 21.04.2015.

Лихачёва Наталья Львовна, к.психол.н., профессор
Верёвкина Дарья Александровна, студентка

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Являясь актуальной для изучения, проблема формирования слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями привлекала многих исследователей. Так, изучением слоговой структуры слова занимались такие исследователи, как Н.С. Четверушкина, З.Е. Агранович, Н.В. Нищева, Т.А. Ткаченко, Р.Е. Левина, Г.Н. Соломатина и другие. В методическом арсенале этих авторов обнаруживаются важнейшие данные, отражающие специфику и технологии выявления и коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста, включающие в себя обоснование предложенной методики работы и обследования, методические рекомендации, наглядно-дидактический материал.

Об актуальности данной проблемы говорит и тот факт, что своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для формирования полноценной личности ребёнка, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

Поскольку данная тема недостаточно изучена и освещена в учебно-методической литературе, учителя-логопеды испытывают трудности в организации работы по формированию слоговой структуры слова, в систематизации и подборе речевого, дидактического материала, обеспечении занятий лексической насыщенностью, обогащенной словами с разной степенью сложности слоговыми рисунками [4].

Существует зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка и, что немаловажно, от особенностей развития неречевых процессов [2, 3].

Практика логопедической работы показывает, что часто на первый план в дошкольном возрасте выдвигается коррекция звукопроизношения и недооценивается значение формирования слоговой структуры слов, и это одна из причин возникновения в дальнейшем дисграфии и дислексии у школьников [1].

К понятию «слоговая структура слова» А.К. Маркова относит умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации. В работах Н.И. Жинкина подчеркивается единство звуковой и слоговой структур. С одной стороны, вне слога не может быть произнесен ни один звук речи и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Вместе с тем звуки, синтезируясь в слоговом составе, обеспечивают не только узнавание слов, но и облегчают сцепление самих слогов путем слияния. Взаимосвязь



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

и взаимопроникновение звукового и слогового состава слова показана и в первом фундаментальном исследовании процесса формирования слоговой структуры слова А.К. Марковой. Общее недоразвитие речи, накладывая отпечаток на все структурные компоненты речевой системы ребенка, оказывает пагубное влияние и на процесс усвоения слоговой структуры слова [7].

Несформированность слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи имеет различную характеристику на разных уровнях развития речи.

На первом уровне звуковое оформление речи очень нечетко и нестабильно. Дети владеют артикуляцией самых простых звуков, которыми заменяют отсутствующие у них. Характерным для их речи является отсутствие слов. Дети не способны воспроизвести их слоговую структуру. У неговорящих детей, как правило, нет потребности подражать слову взрослого, а при наличии подражательной деятельности она реализуется в слоговых комплексах, состоящих из двух-трех плохо артикулируемых звуков: «согласный + гласный» или, наоборот, «гласный + согласный».

На втором уровне речевого развития отчетливо выявляются затруднения в воспроизведении слоговых структур. Детям доступно воспроизведение односложных и лишь в некоторых случаях – двухсложных слов, состоящих из прямых слогов. Наибольшие затруднения вызывает произношение одно- и двухсложных слов со стечением согласных в слоге, а также трехсложных. Многосложные структуры часто редуцируются. Все названные искажения слоговой структуры наиболее отчетливо проявляются в самостоятельной фразовой речи.

На третьем уровне развития речи зачастую происходит смешение звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Развивается умение пользоваться словами со сложной слоговой структурой, однако этот процесс идет трудно, о чем свидетельствует склонность детей к перестановке звуков и слогов [5].

При этом речь ребенка может приобретать и крайне выраженные формы невозможности усвоения слоговой наполняемости слов. Эти отклонения носят тот или иной характер изменений правильного слогового звучания и могут проявляться в речи детей следующим образом:

1. Нарушение количества слогов:
 - сокращение (пропуск) слога («моток» - молоток);
 - опускание слогаобразующей гласной («пинино» - пианино);
 - увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных («команата» - комната);
2. Нарушение последовательности слогов в слове:
 - перестановка слогов («деворе» - дерево);
 - перестановка звуков соседних слогов («гебемот» - бегемот);
3. Искажение структуры отдельного слога:
 - сокращение стечений согласных («тул» - стул);
 - вставки согласных в слог («лимонт» - лимон);
4. Уподобление слогов («кококосы» - абрикосы);
5. Персеверации (циклический повтор, настойчивое воспроизведение):
 - «били...били...билитекарь» - библиотекарь;
6. Антиципации (замена предшествующих звуков последующими):
 - «нананасы» - ананасы.
7. Контаминации (смешение слов): «в холодильнике» - «в хлебнице и холодильнике».



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы. При этом нарушения слоговой структуры слова удерживаются в речи дошкольников с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Слоговая структура слова, усвоенная в изолированном произношении, нередко вновь искажается при включении этого слова во фразу или самостоятельную речь.

Большое значение для правильного произнесения слогового состава слова играет степень знакомства со словом. Малоизвестные слова искажаются чаще, чем слова хорошо известные ребенку.

Согласно исследованиям З.Е. Агранович [1], в анамнезе детей, страдающих нарушением слоговой структуры слов, отмечается задержка речевого развития в раннем возрасте и появление первых слов в усеченной форме. В случаях речевой патологии возрастные нарушения к трем годам не исчезают из детской речи, а, наоборот, приобретают ярко выраженный, стойкий характер.

Первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом:

- правильно произносимые слова: мама, дай;
- слова-фрагменты: «мако» (молоко);
- слова-звукоподражания, обозначающие предмет, ситуацию, действие: «би-би»;
- абрисы слов: «папата» (лопата);
- слова, которые совсем не напоминают слова родного языка.

Нарушение слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживаясь всякий раз, как только ребенок сталкивается с новой звуко-слоговой и морфологической структурой слова (например, мотоциклист, парикмахерская). Дети школьного возраста часто сознательно избегают употребления в спонтанной речи наиболее труднопроизносимых для них слов, пытаясь тем самым скрыть свой дефект от окружающих.

Нарушение слоговой структуры слов представляет значительную сложность для логопедической работы. Недостаточная степень коррекции данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников трудностей освоения чтения и письма [1].

Таким образом, общее недоразвитие речи оказывает пагубное влияние на процесс усвоения слоговой структуры слова, эти отклонения носят тот или иной характер изменений правильного слогового звучания и могут проявляться в речи детей различным образом. Например, в виде персевераций, нарушений количества и / или последовательности слогов, антиципаций, контаминаций и искажений структура слога.

На основе теоретического исследования формирования слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР было проведено обследование детей, которое проходило на базе МКДОУ детский сад №7 «Крепыш» города Шадринска. Для обследования звукослоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня нами была использована методика, разработанная Н.Б. Цениной [6].

По результатам обследования нами было выделено 3 уровня сформированности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР:

1. Высокий уровень – слоговая структура в пределах «относительной» нормы (30 % детей). К данному уровню мы отнесли детей, набравших от 40 до 45 баллов. Их ответы приближены к ответам нормально развивающихся сверстников, однако наблюдается

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

некоторая неустойчивость в ответах. Так в большем объеме эти дети справились с предлагаемыми заданиями, но при ответах на более сложные отмечались некоторые неточности употребления слов со сложной слоговой структурой. Характерным для данного уровня является наличие хорошо сформированной слоговой структуры слова. Дети практически не допускают ошибок в назывании слов как простой, так и более сложной слоговой структуры. Например, ошибки допускались при проговаривании предложений, содержащих большое количество многосложных слов (По телевизору показывали остросюжетный фильм. – «По телевизору показывали остросюжетный фильм», Котёнок запутался в пододеяльнике. – «Котенок запутался в пододеяльнике»). Вика не в полном объеме справилась с многосложными словами (шиповник – «шишивник», первоцветы – «первоветы») и с предложениями (По телевизору показывали остросюжетный фильм. – «По телевизору показывали остросюжетный фильм»). Костя допустил ошибки в многосложных словах (разноцветный – «расцветный», внимание – «мнинание») и в предложениях (На компьютерном столе нет клавиатуры – «На компьютерном столе нет квавиатуры»). У Кристины наблюдались ошибки в многосложных словах (библиотека – «билитека», Я пою песню – «Я попою») и искажения слогов (компас – «копас»).

2. Средний уровень – легкие нарушения слоговой структуры (ошибки выявляются только при усложнении задания) – 50 % детей. К этому уровню нами были отнесены дети, набравшие от 25 до 40 баллов. Их ответы характеризовались более заметными трудностями употребления слов со сложной слоговой структурой, при выполнении отмечались самостоятельные поиски верного ответа.

Дети с таким уровнем без ошибок называют слова наиболее простой структуры, но при переходе к многосложным словам начинают допускать ошибки, путаться (капитан – «капан», молоток – «моток», ананас – «анананас»), заменять (чемодан – «ченадан», бурелом – «буделом») и переставлять слоги (квакает – «кавкает», напильник – «налипник»). Также ошибки дошкольники допускают при встрече с незнакомыми словами (магнитофон – «мафон»).

Например, при обследовании трехсложных слов из открытых слогов, ребенок безошибочно называл такие слова, как молоко, газета, но при переходе к незнакомым для него словам, начал путаться и допускать ошибки (бутоны – «будоны», панама – «памана»). Другой ребенок легко справлялся с односложными и двусложными словами, но при переходе к трехсложным словам начал допускать ошибки (сапоги – «пасоги», самовар – «самопар», мандарин – «мардарин»). Лера, например, допускает ошибки в двусложных словах (пальма – «пама», поднос – «пондос»), в трехсложных словах (выставка – «выстаква», скакалка – «скакака»). Маша допустила ошибки в трехсложных словах (лампочка – «лапочка», бегемот – «бемегот») и четырехсложных словах (черепеха – «чепераха», кукуруза – «кукуруза»). У Настя наблюдались ошибки в произнесении трехсложных слов (училище – «улице», цапаина – «цапирана») и при повторении предложений (Экскурсовод проводит экскурсию – «Экурсовод проводит курсию»). В ответах Ефима отмечались ошибки в двусложных словах (жираф – «жифар», банан – «нанан») и в трехсложных словах (какао – «какако», кубики – «кукики»). У Лизы ошибки в многосложных словах (водопровод – «вовопровод», математика – «матемака»).

3. Низкий уровень - выраженные нарушения слоговой структуры (20 %). Это дети, выполнившие предложенные задания с количеством баллов от 0 до 25. В ответах данной категории детей наблюдаются стойкие ошибки при использовании слов с разной слоговой сложностью, причем подобные ошибки отмечаются даже при употреблении слов с простой слоговой структурой. Наибольшую сложность вызывали двусложные, трехсложные слова и

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

предложения. Дети нуждаются в помощи экспериментатора. Самостоятельный поиск нужного слова не приводит к успешному прохождению задания. Дошкольники допускают ошибки даже в хорошо знакомых словах с наиболее легкой структурой слога. Им присущи разнообразные ошибки при произнесении слов: перестановки (вата – «тава», молоко – «моколо», потолок – «полоток»), замены (телёнок – «тенёнок», панама – «памама», насекомые – «насекорт»), персеверации (пастушка – «пас...пас...паска»), пропуски слогов (кубики – «куки», кукуруза – «куруза»). Например, они могут допускать ошибки в самых элементарных словах, при этом уровень звукопроизношения и фонематического слуха может быть в норме (вата – «тава», ноги – «ги», день – «тень»). При переходе к словам более сложной слоговой структуры количество ошибок увеличивается вплоть до того, что дети не могут выполнить некоторые задания (фонтан – «фотан», пароход – «паход», винтовка – «товка»). При проговаривании предложений встречается множество ошибок: перестановки, замены, пропуск слогов и целых слов (Мама купила эмалированную кастрюлю. – «Мама купила рюлю», На компьютерном столе нет клавиатуры. – «На столе нет клавивитур»).

Так, у Леши отмечались такие ошибки, как перестановки (малина – «манила», телефон – «тефелон»), замещения (пастух – «паскун», апельсин – «апельчик») и контаминации (на лесной опушке – «на лесушке»). Аня допускала такие ошибки, как увеличение числа слогов (банка – «банака», точка – «точика»), искажение слога (шапка – «шапа», ирга – «ига») и уподобление слогов (пальма – «папама», вата – «вава»).

Результаты проведенной диагностики, показали, что испытуемые в основном имеют средний уровень сформированности слоговой структуры слова и нуждаются в проведении коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова.

Технология включает в себя работу над следующими разделами:

1. Формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации;
2. Развитие моторных функций: пространственной организации и сложных параметров серийных движений и действий (динамических, темпоральных и других характеристик движений);
3. Работа над гласными;
4. Формирование слоговой структуры слова (восприятие и проговаривание лексических единиц).

Рассмотрим краткое содержание разработанной нами технологии.

Для формирования пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации можно использовать следующие упражнения:

- Вот какие мы. *Ход игры.* Дети выстраиваются в два ряда напротив друг друга и выполняют действия по инструкциям. *Инструкции:* «Покажите свой живот, свою спинку. Живот – впереди, спинка – сзади. Где животик? Где спинка?»; «Что у Лены впереди, что сзади?»

- Зарядка для кукол. *Ход игры.* Перед детьми – куклы, например: Буратино, Незнайка и др. Дети выполняют инструкции. *Инструкции:* «Подними руку Буратино вверх, отставь ногу Незнайки назад»; «Расскажи, что ты сделал». И др.

- Угадай игрушку. *Ход игры.* Перед детьми – ряд игрушек или предметов. Дети выполняют инструкции. *Инструкции:* «Угадай игрушку: она находится впереди куклы»; «Эта игрушка находится впереди мяча, но позади мишки». И др.

- Солнечный зайчик. *Ход игры.* Игра проводится в солнечный день. Логопед с помощью зеркала перемещает солнечный зайчик по комнате. Дети комментируют: «Зайчик высоко, зайчик низко. Зайчик далеко, зайчик близко». И т.д. [2].

Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Для развития моторных функций во время занятия можно использовать следующие упражнения:

- Танец листьев. *Ход игры.* Логопед берет листья, поднимает руки вверх и показывает «танец листьев» (колебательные движения из стороны в сторону) в заданном темпе. Ребенок определяет темп, затем воспроизводит «танец листьев».

- Выполнение единичного поочередного прикосновения большого пальца к указательному, среднему, безымянному, мизинцу в умеренном, медленном, быстром темпе. Выполняется правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно.

- Качели. Вариант 1. Рот широко открыт, язык поднимается вверх, затем опускается вниз. Выпрямленные руки движутся одновременно с языком в тех же направлениях. Вариант 2. Язык производит те же движения. Выпрямленные руки движутся в направлениях, противоположных движениям языка [2].

Работа над гласными ведется по следующим упражнениям:

«Окошко» (звук [а]) сопровождается показом открытой ладони, обращенной на ребенка; «Трубочка» (напоминает артикуляцию звука [у]) – пальцы сближены «в щепотку», но не сомкнуты, и вытянуты к ребенку; «Хоботок» (губы как при звуке [о]) – аналогично, но пальцы расположены шире (рис. 3); «Заборчик» (звук [и]) – ладонь в кулак пальцами к ребенку, большой палец прижат, ногти видны (ассоциация с зубами); Поза для [ы] – аналогична [и], но запястье сильнее продвинуто к ребенку (ассоциация с выдвинутой вперед нижней челюстью); Поза для [э] – округленная ладонь, как будто сжимающая мячик [2].

Работа по формированию слоговой структуры слова ведется по 14 типам слов, от более простых к более сложным. Используются следующие упражнения:

Двухсложные слова из открытых слогов.

Упражнения: «Конец слова за тобой» (логопед, бросая мяч ребенку, произносит первый слог. Ребенок, возвращая мяч, говорит второй слог, затем называет слово полностью). Лексический материал этого упражнения можно разделить на два занятия. Значение незнакомых ребенку слов необходимо уточнить; «Чего не стало?» (логопед раскладывает перед ребенком 5 картинок, предлагает ему внимательно рассмотреть и запомнить предметы, изображенные на них. Затем ребенок закрывает глаза, логопед убирает одну картинку и обращается к ребенку с вопросом: «Чего (кого) не стало?»); «Выбери картинки» (логопед раскладывает перед ребенком картинки и уточняет название предметов, изображенных на них. Затем предлагает ребенку отобрать предметы, о которых можно сказать: а) «моя», б) «мои», в) «мое»); Закрепление слов слоговой структуры 1-го типа в предложениях.

Было лето.

У мамы дети – Вова и Катя.

Аня и Ваня пили воду.

Коля, пили липу.

Папа, тебе надо мёду?

У Оли боты, а у Пети кеды.

Трехсложные слова из открытых слогов.

Упражнения: «Игра с мячом» (логопед, бросая мяч ребенку, называет существительное в единственном числе. Ребенок, возвращая мяч, произносит слово во множественном числе с различными окончаниями); «Кого ты видишь?» (логопед показывает ребенку картинки, называя предметы, изображенные на них, и просит ответить на вопрос: «Кого ты видишь?»); «Назови слово правильно» (логопед показывает картинку, а затем медленно и четко произносит звукосочетания. Ребенок, услышав правильное название предмета,



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

изображенного на картинке, должен хлопнуть в ладоши и повторить слово); Закрепление слов слоговой структуры 2-го типа в предложениях.

Мы видели филина.

У домика пели петухи.

Полено вынули из камина.

На поляне гуляли олени.

Мама и няня купали Полину.

Таня и Катя полили пионы и томаты.

Односложные слова.

Упражнения: «Назови один предмет» (логопед, бросая мяч ребенку, называет имя существительное во множественном числе. Ребенок, возвращая мяч, называет это слово в единственном числе); «Скажи наоборот» (логопед, бросая ребенку мяч, произносит слово. Ребенок, возвращая мяч, называет слово с противоположным значением); «Узнай по описанию» (логопед раскладывает перед ребенком предметные картинки, предлагает ему внимательно рассмотреть их. Затем просит отгадать и сказать, о каком предмете идет речь);

Двухсложные слова с закрытым слогом.

Упражнения: «Добавь звук» (логопед, бросая мяч ребенку, произносит слово без последнего звука. Ребенок, возвращая мяч, добавляет последний звук, затем называет слово полностью); «Кто как передвигается?» (логопед раскладывает перед ребенком картинки, уточняя названия предметов, изображенных на них, и говорит: «Я буду задавать вопросы, а ты отвечать»); «Что ты будешь делать?» (логопед, называя глаголы, имитирует движения. Затем обращается к ребенку: «Покажи и скажи, что ты будешь делать?»).

Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова.

Упражнения: «Конец слова за тобой» (логопед, бросая ребенку мяч, произносит первый слог. Ребенок, возвращая мяч, говорит второй слог, затем называет слово полностью); «Назови ласково» (логопед, бросая мяч, называет предмет. Ребенок, возвращая мяч, называет его «ласково»); «Четвертый лишний» (логопед раскладывает перед ребенком ряд из четырех картинок, уточняя названия предметов, изображенных на них. Затем предлагает ребенку выбрать и назвать «лишний» предмет и объяснить свой выбор).

Двухсложные слова из закрытых слогов.

Упражнения: «Чего нет?» (логопед, показывая ребенку картинку, называет предмет, изображенный на ней. Затем убирает картинку и просит ответить на вопрос: «Чего (кого) нет?»); «Один – пять» (логопед говорит ребенку: «Я буду называть один предмет, а ты пять таких предметов»); «Образуй слова» (логопед произносит словосочетание и дает образец образования относительного прилагательного. Затем просит ребенка изменить словосочетания по предложенному образцу).

Трехсложные слова с закрытым слогом.

Упражнения: «Назови детенышей» (логопед раскладывает перед ребенком картинки с изображением детенышей животных (птиц). Затем, показывая картинку с изображением взрослого животного (птицы), произносит начало предложения. Ребенок заканчивает предложение словом, подходящим по смыслу и подбирает соответствующую картинку); «Закончи предложение» (логопед предлагает ребенку закончить предложение словом, подходящим по смыслу); «Подумай и ответь» (логопед раскладывает перед ребенком картинки и задает вопросы. Ребенок однословно отвечает на вопрос и находит соответствующие картинки).

Трехсложные слова со стечением согласных.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Упражнения: «Какое слово получилось?» (ребенок, бросая мяч логопеду, произносит заданный слог. Логопед, возвращая мяч, заканчивает слово. Затем ребенок произносит слово полностью); «Назови несколько предметов» (логопед, бросая мяч ребенку, называет существительное в единственном числе. Ребенок, возвращая мяч, произносит слово во множественном числе); «Чья, чье?» (логопед, показывая ребенку картинку, произносит предложение и задает вопрос. Ребенок отвечает, используя притяжательные прилагательные)

Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом.

Упражнения: «Подскажи словечко» (логопед предлагает ребенку отгадать загадки, в которых отгадка рифмуется с каким-либо словом загадки); «Образуй слова» (логопед произносит словосочетание и дает образец образования относительного прилагательного. Затем просит ребенка изменить словосочетания по предложенному образцу); «Бабушкино угощение» (логопед рассказывает, что в гости к бабушке приехал внук. Для него она приготовила угощение. Затем логопед показывает картинки, называя предметы, изображенные на них, и просит ребенка ответить на вопрос: «Чем бабушка угощала внука?»).

Трехсложные слова с двумя стечениями согласных.

Упражнения: «Слова с «точкой» (логопед, бросая мяч ребенку, произносит начало слова. Ребенок, возвращая мяч логопеду, заканчивает его словом «точка»); «Кто она?» (логопед предлагает ребенку изменить слова по предложенному образцу (лентяй – лентяйка); «Назови законченное действие» (логопед показывает парные сюжетные картинки и называет глагол несовершенного вида. Затем просит ребенка назвать законченное действие, изображенное на другой картинке (поднимался – поднялся)).

Односложные слова со стечением согласных в начале или середине слова.

Упражнения: «Добавь первый звук» (ребенок, бросая мяч логопеду, произносит первый звук. Логопед, возвращая мяч, говорит окончание слова и просит ребенка назвать слово полностью); «Что ты делаешь?» (логопед показывает ребенку сюжетные картинки и говорит: «Представь, что на картинках нарисован ты. Скажи, что ты делаешь?»); «Узнай предмет» (логопед раскладывает перед ребенком картинки, уточняя названия предметов, изображенных на них. Затем предлагает ребенку угадать и сказать, о каком предмете идет речь).

Двухсложные слова с двумя стечениями согласных.

Упражнения: «Назови четвертое слово» (логопед предлагает ребенку поиграть и обращается к нему с вопросом: «Каким будет четвертое слово?»); «Скажи, как?» (логопед предлагает ребенку закончить предложение словом, отвечающим на вопрос «как?»); «Сравни предметы» (логопед предлагает ребенку закончить предложение словом, подходящим по смыслу).

Трехсложные слова со стечением согласных в начале и середине слова.

Упражнения: «Добавь слог «ка» (логопед, бросая мяч ребенку, произносит начало слова. Ребенок, возвращая мяч, заканчивает его слогом «ка», затем называет слово полностью); «Скажи о себе» (логопед показывает ребенку парные картинки и просит подобрать слово, которое обозначает, что человек делает что-то сам); «Закончи предложение» (логопед предлагает ребенку закончить предложение словом, подходящим по смыслу).

Многосложные слова из открытых слогов.

Упражнения: «Кому нужны эти предметы?» (Логопед показывает ребенку картинки с изображением людей различных профессий и уточняет их названия. Затем показывает предметные картинки и спрашивает ребенка: «Кому нужны эти предметы?»); «В зоопарке»



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

(логопед показывает картинки, уточняя названия предметов, изображенные на них, и просит ребенка ответить на вопросы); «Отгадай загадки» (логопед предлагает ребенку отгадать загадки) [7].

По результатам повторного обследования нами была выявлена положительная динамика в развитии слоговой структуры. Дети стали быстрее идти на контакт, сгладились некоторые недостатки речи, практически не осталось нарушений в произнесении слов простого слогового рисунка. Многие дети перешли на более высокий уровень, усилился контроль над собственной речью. Результатов, соответствующих норме не достиг ни один ребенок.

Наиболее эффективными в работе оказались игровые упражнения («Скажи наоборот», «Назови ласково», «Один – много» и др.). С помощью данных упражнений развивалось не только произношение слоговой структуры, но и происходила работа над ошибками в лексико-грамматическом строе речи. Также такие упражнения показали наиболее интересными и понятными детям. В ходе данных игр у детей шло наиболее эффективное закрепление произношения слов различного слогового рисунка. Сложность возникала у детей при работе с упражнениями, в которых требовалась работа с предложениями, содержащими большое количество многосложных слов.

Помимо этого в ходе коррекционной программы оказали своеобразную помощь консультации, разработанные для родителей. Выполнение указанных рекомендаций и домашних заданий способствовало наиболее быстрому и эффективному закреплению произношения слов различной слоговой структуры.

Таким образом, можно сделать вывод, что данная технология оказалась эффективной в работе. Программу можно применять в работе логопедов, а также многие упражнения будут понятны и легки в применении родителями для занятий в домашних условиях.

Список использованных источников:

1. Агранович, З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей [Текст] / З.Е. Агранович. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 48 с.
2. Белякова, Л.И., Волоскова, Н.Н. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. Большакова, С.Е. Конфетка. Формируем слоговую структуру слова [Текст] : методическое пособие / С.Е. Большакова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 32 с.
4. Большакова, С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей [Текст] : методическое пособие / С.Е. Большакова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 56 с.
5. Курдвановская, Н.В. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания [Текст] / Н.В. Курдвановская, Л.С. Ванюкова. – М. : ТЦ Сфера, 2007.
6. Ценина, Н.Б. Раз, два, три – слоги повтори. Учебно-игровой материал [Текст] / Н.Б. Ценина. – М. : ТЦ Сфера, 2011.
7. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет [Текст] : практическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Н.С. Четверушкина. – Москва : Гном и Д, 2001. – 92 с.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Куликова Светлана Михайловна, воспитатель речевой группы
МКДОУ Детский сад №9 «Росинка», г. Шадринск

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Известно, что многие дети испытывают затруднения при усвоении математических знаний в школе. Причин этому много. Одна из них, возможно, наиболее серьезная, как считают авторы Н.И. Касабуцкий и Г.Н. Скобелев, состоит в том, что дети быстро теряют интерес к учебе, к самому предмету-математике. Потеря интереса к учению, овладению математикой ведет к серьезным последствиям: растет число неуспевающих или троечников, а сам предмет кажется учащимся недоступным. Авторы предлагают, готовя детей дошкольного возраста к изучению математики, «играть» в математику. Незаметно для себя, в процессе игры, дошкольники считают, складывают, вычитают, преобразовывают, более того решают разного рода логические задачи, формирующие определенные логические операции. Это детям интересно потому, что они любят играть. Роль взрослого в этом процессе – поддерживать интерес детей.

В наше время, в эпоху компьютерной революции, встречающаяся порой точка зрения, выражаемая словами «не каждый будет математиком», безнадежно устарела. Сегодня, а тем более завтра, математика в той или иной мере нужна будет огромному числу людей различных профессий, и отнюдь не только математикам. Математика может и должна играть особую роль в гуманизации на воспитание и развитие личности. Особая роль математики – в умственном воспитании, в развитии интеллекта. Математика – это мощный фактор интеллектуального развития ребенка, формирования его познавательных и творческих способностей.

Известно и то, что от эффективности математического развития ребенка в дошкольном возрасте зависит успешность обучения математике в начальной школе. Это объясняется тем, что результатами обучения математике являются не только знания, но и определенный стиль мышления. В математике заложены огромные возможности для развития мышления детей в процессе их обучения с самого раннего возраста. Необходимо учитывать, что формирование и развитие логических структур мышления должно осуществляться своевременно. Упущения здесь трудно восполняемы. Психологией установлено, что основные логические структуры мышления формируются примерно в возрасте от 5 до 11 лет.

Мышление детей рассматривали представители разных направлений. Так Д. Селли, Юнг и другие представители ассоциативной психологии считают, что каждый процесс есть сумма других простых процессов. Например, восприятие – это сумма ощущений; представление – это сумма восприятий, а мышление – это сумма представлений.

Бихевиористы – Э. Торндайк, Д. Уотсон считают, что мышление развивается посредством решения задач путём проб и ошибок.

Ж. Пиаже, представитель генетической (когнитивной) психологии рассматривает мышление как действие, т.е. развитие мышления происходит поэтапно.

Этой же теории придерживается и отечественный психолог П.Я. Гальперин, который рассматривает мышление с одной стороны как процесс овладения системой операций: анализ, синтез, умозаключение, суждение, а с другой стороны, как поэтапная внутренняя и внешняя умственная деятельность.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

Известный отечественный психолог Л.С. Выготский говорил, что научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли.

Существуют исследования, которые доказывают, что у детей можно сформировать умозаключения (отечественные психологи А.Г. Лурия, А. В. Запорожец, А.А. Люблинская, Т.Я. Гальперин). Ими проведены эксперименты, которые позволили сделать вывод о наличии у детей операций сравнения, классификации, обобщения.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что единственный правильный путь, ведущий к ускорению познания, состоит в применении методов обучения, способствующих ускорению интеллектуального развития, развитию логических структур мышления. Обучение дошкольников, основанное на использовании специальных обучающих игр, занимательных задач, относится к таким методам. Одним из таких средств, способствующих формированию логического мышления у дошкольников, являются занимательные задачи.

Савенков А.И предлагает для решения занимательных задач следующие приёмы логического мышления:

1. *Задачи на сериацию.* Название логической операции сериация происходит от слова серия. Она предполагает выстраивание строгих, логических рядов – логических закономерностей (арифметическая, геометрическая последовательность), шкал различных приборов.

2. *На поиск закономерностей в расположении фигур.* Эта группа задач очень похожа на предыдущую, но в них требуется найти закономерность в расположенных также в определённой последовательности фигурах

3. *На объёмно–пространственное мышление,* которое включает в себя ряд разнообразных задач. Это и мысленное разворачивание листка бумаги с надрезом, и изображение видов сверху, слева и справа объёмных тел, а также мысленное составление разрезанных кубиков.

4. *На развитие логической памяти.* Задания ориентированы в основном на зрительную память с опорой на запоминания логических последовательностей.

5. *На классификацию.* Эти задания занимают одно из центральных мест при формировании логического мышления. Это традиционная игра «Четвёртый лишний» и на исправление ошибок классифицирования.

6. *На внимание.* Важность развития внимания и внимательности трудно переоценить. Это такие задания, как «Найди различия в похожих изображениях», «Найди два одинаковых предмета», «Расшифруй изображение».

7. *На развитие мелкой моторики.* Система «мозг - глаз - рука» едина. Развитие мелкой моторики не просто важно для будущего школьного обучения, это необходимо для развития детского интеллекта в целом. Такие задания как «Нарисуй вторую половину рисунка», «Нарисуй фигуры по точкам» способствуют развитию мелкой моторики [5,99].

Автор З.А. Михайлова считает, что задачи на смекалку, головоломки, занимательные игры вызывают у ребят большой интерес. Дети могут, не отвлекаясь подолгу упражняться в преобразовании фигур, перекладывая палочки или другие предметы по заданному образцу, по собственному замыслу. В таких занятиях формируются важные качества личности ребёнка: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, вырабатывается усидчивость.

Занимательный математический материал рассматривается как одно из средств, обеспечивающих рациональную взаимосвязь работы воспитателя на НОД, и вне их. Такой

Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

материал можно включать в основную часть НОД по формированию элементарных математических представлений или использовать в конце его, когда наблюдается снижение умственной активности детей. Так, головоломки целесообразны при закреплении представлений о геометрических фигурах, их преобразовании. Загадки, задачи-шутки уместны в ходе обучения решению арифметических задач, действий над числами, при формировании представлений о времени. В самом начале НОД в старшей и подготовительной группах оправдывает себя использование несложных занимательных задач в качестве «умственной гимнастики».

Занимательные математические игры воспитатель может использовать и для организации самостоятельной деятельности детей.

В ходе решения задач на смекалку, головоломок дети учатся планировать свои действия, обдумывать их, искать ответы догадываться о результате, проявляя при этом творчество. Такая работа активизирует мыслительную деятельность ребёнка, развивает у него качества, необходимые для профессионального мастерства, в какой бы сфере потом он ни трудился [3,18].

Любая математическая задача на смекалку, для какого бы возраста она ни предназначалась, несёт в себе определённую умственную нагрузку, которая чаще всего замаскирована занимательным сюжетом, внешними данными, условием задач и т.д.

Занимательность математическому материалу придают игровые элементы, содержащиеся в каждой задаче, логическом упражнении, развлечении. Многообразие занимательного материала даёт основание для его систематизации. На наш взгляд, наиболее подробную классификацию занимательного математического материала предложила З.А. Михайлова, которая выделяет три основные группы:

1. Математические развлечения
2. Математические игры и задачи
3. Развивающие (дидактические) игры и упражнения.

Математические развлечения: головоломки, ребусы, лабиринты, игры на пространственное преобразование и другие интересны по содержанию, занимательны по форме, отличаются необычностью решения. Математические развлечения представлены разного рода задачами, упражнениями, играми на пространственные преобразования, моделирование, воссоздание фигур-силуэтов, образных изображений из определённых частей. Они увлекательны для детей. решение осуществляется путём практических действий в составлении, подборе, раскладывании по правилам и условиям. Это игры, в которых из специально подобранного набора фигуры надо составить фигуру - силуэт, используя весь предложенный набор фигур. В одних играх составляются плоские фигуры: «Танграм», «Пифагор», «Колумбово яйцо» и др. В других требуется составить объёмную фигуру: «Кубики для всех», «Собери призму» [5,99].

Разновидностью математических игр и задач являются логические игры, задачи, упражнения. Они направлены на тренировку мышления при выполнении логических операций и действий: «Найди недостающую фигуру», «Чем отличаются?», «Мельница», «По четыре» и др. Игры «Выращивание дерева», «Чудо-мешочек» предполагают строгую логику действий.

Дидактические игры и упражнения направлены на развитие у детей логического мышления, количественных, пространственных, временных представлений. Их основная задача - упражнять детей в различении, назывании множеств предметов, чисел, геометрических фигур, направлений и т. д. занимательному материалу относятся и различные дидактические игры, а также привлекательные по форме и содержанию



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

упражнения. Занимательный математический материал очень разнообразен по характеру, тематике, способу решения. Самые простые задачи, упражнения, требующие проявления находчивости, смекалки, оригинальности мышления, умения оценить условия, являются эффективным средством обучения детей дошкольного возраста. Таким образом, занимательный материал является эффективным средством развития логического мышления детей дошкольного возраста [3,20].

Особо важным, по мнению З.А. Михайловой, следует считать развитие у детей умения догадываться о решении на определенном этапе анализа занимательной задачи, поисковых действий практического и мыслительного характера. Догадка в этом случае свидетельствует о глубине понимания задачи, высоком уровне поисковых действий, мобилизации прошлого опыта, переносе усвоенных способов решения в совершенно новые условия.

Обучение математическому развитию детей дошкольного возраста невозможно без использования занимательных игр, задач и развлечений. При этом роль несложного занимательного математического материала определяется с учётом возрастных возможностей детей и задач всестороннего развития и воспитания:

- активизировать умственную деятельность;
- заинтересовать занимательным математическим материалом;
- увлекать и развлекать детей;
- развивать умственные способности и логическое мышление;
- расширять и углублять математические представления;
- закреплять полученные знания и умения;
- упражнять в применении знаний, умений и навыков и других видах деятельности, новой обстановке;

Наблюдая за детьми, можно сделать вывод: дети очень активны в восприятии задач занимательного характера, головоломок, логических упражнений. Они настойчиво ищут ход решения, который ведёт к результату. В том случае, когда занимательная задача доступна ребёнку, у него складывается положительное эмоциональное отношение к ней, что и стимулирует мыслительную активность. Ребёнку интересна конечная цель, которая увлекает его.

Таким образом, в комплексном подходе к воспитанию и обучению дошкольников в современной дидактике немаловажная роль принадлежит занимательным задачам. Они интересны для детей, эмоционально захватывают их, а процесс решения поиска ответа, основанный на интересе к задаче невозможен без активной работы мысли. Этим положением и объясняется значение занимательных задач в умственном и всестороннем развитии детей. В ходе игр и упражнений с занимательным математическим материалом дети овладевают умением вести поиск решения самостоятельно.

Занимательные задачи являются хорошим средством воспитания у детей уже в дошкольном возрасте интереса к математике, к логике и доказательности рассуждений, желания проявлять умственное напряжение, сосредоточивать внимание на проблеме.

Список использованных источников:

1. Носова, Е.А. Логика и математика для дошкольников : методическое пособие / Е.А. Носова. – СПб. : Детство-пресс, 2000. – 196 с.
2. Бондаренко, С.М. Учите детей сравнивать / С.М. Бондаренко. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
3. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников : книга для воспитателя детского сада / З.А. Михайлова. – М. : Просвещение, 1990. – 94 с.



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

4. Мухина, В.С. Детская психология : учебное пособие для студентов педагогических институтов / В.С. Мухина ; под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.

5. Математика до школы : пособие для воспитателей детских садов и родителей : в 2 ч. / А.А. Смоленцева, О.В. Пустовойт. – СПб. : АК-ЦИДЕНТ, 1998.

Верхотурцева Ольга Геннадьевна, воспитатель речевой группы
МКДОУ Детский сад №9 «Росинка», г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дошкольный возраст является периодом активного усвоения средств интонационной выразительности, совершенствования процессов их понимания и произвольного употребления. Интонационной выразительностью речи дети овладевают преимущественно к пятилетнему возрасту. Как правило, это происходит естественным путем в процессе общения с взрослыми. При надлежащем воспитании и обучении дети достаточно скоро овладевают языком в доступных их возрасту пределах: усваивают словарь, звуковой и грамматический строй. Постепенно развивается контекстная связанная речь, понятная для окружающих.

К концу дошкольного возраста ребёнок в состоянии не только употреблять, но и обозначать словом смысл и значение средств интонационной выразительности, дифференцируя отдельные семантические нюансы.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Все это приводит к значительным трудностям в овладении детьми навыками связной, грамотной, выразительной и эмоциональной речи у дошкольников с ОНР. Выразительность речи у детей с речевыми нарушениями имеет значительные отклонения от нормы: интонационная незавершённость окончания фразы, нарушения синтагматического ударения внутри фразы, отсутствие паузы в конце фраз, нарушения применения и понимания просодических средств делает речь дошкольников с ОНР монотонной и невыразительной. В целом речь таких детей обеднена выразительными компонентами.

Недостаточная интонационная выразительность у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, может влиять на качество передаваемой информации, тем самым, создавая трудности во взаимопонимании, и ограничивая коммуникативные возможности детей

Задача воспитания интонационной выразительности речи заключается в том, чтобы учить детей изменять голос по высоте и силе в зависимости от содержания высказывания, пользоваться паузами, логическим ударением, менять темп и тембр речи; точно, осознанно выражать как свои, так и авторские мысли, чувства и настроения. Ребенок должен уметь правильно использовать интонационные средства выразительности, чтобы передать в собственной речи различные чувства и переживания.

В данной статье мы представили отдельные направления этой работы:

1. Различные упражнения для развития интонационной выразительности речи детей.

Работа над основными компонентами интонации: над фразовым ударением, мелодикой, темпом, паузой, тембром, силой голоса.

В игровых упражнениях, направленных на развитие умения воспринимать разнообразие интонаций в человеческой речи используются фразы, стихотворные строчки,

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

предложения, произносимые в повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации. Такие упражнения проводятся последовательно с постепенным усложнением. Сначала фразы воспроизводятся отраженно, в соответствии с интонациями педагога. Затем с противоположными типами интонации, а так же самостоятельное воспроизведение мелодики предложений, стихотворных текстов, без демонстрации образца интонации.

Параллельно с работой над интонацией проводится работа над логическим ударением. Для развития способности детей выделять голосом главное по смыслу слово во фразе, т.е. продуцировать логическое ударение, используются следующие игровые упражнения:

- для воспроизведения фразы с логическим ударением по образцу: «Повтори предложение и выдели «главное» слово»;
- для сравнения двух предложений, отличающихся только логическим ударением: «Как звучат предложения, одинаково или по-разному?»;
- для воспроизведения логического ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам: «Узнай и покажи»;
- для развития умения перемещать логическое ударение в предложении: «Что изменилось?»

Работа над ритмом ведется через специальную систему упражнений, направленных на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур, на усвоение ритмики слова и предложения:

1) Развитие восприятия ритмических структур.

Детям предлагается прослушать серии ударов (или одиночные удары) – громких и тихих, с короткими и длинными паузами. Педагог задает детям вопросы по оценке количественных и качественных характеристик ударов.

2) Воспроизведение ритмических структур. При формировании способности к воспроизведению ритмических структур детям предлагается после прослушивания серий ударов воспроизвести их. Упражнения по восприятию и воспроизведению ритмических структур проводятся без опоры на зрительный анализатор.

3) Формирование ритмической организации высказывания. Усвоение ритмики речевого высказывания проходит в процессе выполнения специальных упражнений:

- восприятие и воспроизведение синтезированных ритмических контуров с ударением в начале, в середине, в конце отрезка;
- отстукивание ритмического рисунка синтезированного контура, слова, стихотворения, фразы (вместе с педагогом и самостоятельно).

4) Имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (синтагматическое ударение).

В процессе работы целесообразно широко использовать разнообразные речевые упражнения на материале ритмизированной речи (считалочки, потешки, стихотворения), которые в значительной мере способствуют воспитанию чувства ритма у детей.

Пауза – один из важнейших и сложнейших элементов интонации. Возможность выдержать нужную по длительности паузу, не начинать речевое высказывание даже секундой раньше или позже – свидетельство тончайшим образом организованного внутреннего ритма человека.

Дети маршируют и произносят текст, затем продолжают маршировать, произнося текст молча.

Дети поют песню, по музыкальному сигналу останавливаются и про себя допевают окончание куплета, слушая продолжающуюся музыку.

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Дети считают и топают: 1-2-3-4-5, затем прекращают считать вслух и топать, продолжая счет до десяти про себя в том же темпе.

Умение изменять силу голоса – одно из важных его выразительных средств. Нужно научить ребенка говорить громко, ясно, четко, постепенно изменяя силу голоса – от громкого произнесения к среднему и тихому, и наоборот. Для развития умения управлять силой голоса используются игровые упражнения с гласными: «Покажи, как гудит паровоз, самолет (машина и др.), если они далеко, и как гудят, если они близко?»». Используются звуки, звукоподражания, предметные и сюжетные картинки, на которых изображены транспортные средства, животные, птицы, насекомые, расположенные близко и далеко: «Покажи карточку: далеко или близко машина (собака и др.)».

Развивая возможности детей использовать разную высоту голоса при чтении стихов, сказок, используются короткие диалоги, в которых дети изображают голосом, как говорит каждый герой: медведь – низко, Машенька – высоко и т.д.

Развивая умение детей изменять силу голоса в связной речи, предлагается прочесть стихотворение, изменяя голос по контексту: шепотом, тихо, обычным голосом или громко. Ребенок рассказывает стихотворение и объясняет, почему он сделал такой выбор.

В работу по развитию восприятия тембра голоса, умения определять характер звучания тона голоса на слух, включаются игровые упражнения с использованием картинок – символов, масок, изображающих чувства, эмоции людей, животных; слов-междометий; картинок с изображением людей разного возраста, и записи их голосов. Так же это способствует эмоциональному развитию детей.

В игровых упражнениях для развития умения детей владеть своими голосовыми возможностями, умения изменять окраску голоса в соответствии с предъявленными требованиями и ситуацией, а так же для развития способности передать голосом эмоциональные переживания и чувства, используются серии сюжетных картинок с изображением разного настроения у действующих лиц, инсценировки сказок, короткие диалоги.

Развитию умения воспроизводить различный темп речи способствуют следующие упражнения:

- повторение за педагогом фраз в медленном темпе (сопряженно и вслед за педагогом);
- проговаривание фраз детьми в медленном темпе под отстукивание каждого слога (слова) ударами рукой по столу, ударами мяча и т.д.;
- ответы на вопросы педагога сначала шепотом в медленном темпе, затем вслух; проговаривание сложных скороговорок и др.

Игровые упражнения на развитие интонационной выразительности речи способствуют устранению недостатков темпо-ритмической и мелодико-интонационной организации речевого высказывания, и формируют навыки речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

2. Работа над речевым дыханием.

Важнейшие условия правильной речи – это плавный длительный выдох, четкая и ненапряженная артикуляция.

Правильное речевое дыхание, четкая ненапряженная артикуляция является основой для звучного голоса.

Поскольку дыхание, голосообразование и артикуляция – это единые взаимообусловленные процессы, тренировка речевого дыхания, улучшение голоса и уточнение артикуляции проводятся одновременно. Задания усложняются постепенно:

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

сначала тренировка длительного речевого выдоха проводится на отдельных звуках, потом – словах, затем – на короткой фразе, при чтении стихов и т.д.

В каждом упражнении внимание детей направляется на спокойный, ненапряженный выдох, на длительность и громкость произносимых звуков.

Постепенно речевой материал усложняется: появляются короткие или длинные (но ритмические) фразы, когда речь начинает улучшаться. Внимание детей постоянно обращается на то, с какой интонацией следует произносить соответствующие слова, междометия, какими жестами и мимикой пользоваться. В ходе работы поощряются собственные фантазии детей, их умение подобрать новые жесты, интонацию и т.д.

Рекомендуются следующие упражнения для развития речевого дыхания:

- игры и упражнения на развитие речевого дыхания без участия речи: «Цветочек», «Задууй свечу», «Погрей руки», «Загони машину в гараж» и др.

- дыхательно-голосовые игры и упражнения на материале гласных звуков: «Эхо», «Вьюга», «В лесу», «Ауканье» и др.

- дыхательно-голосовые игры на материале согласных звуков: «Трубач», «Каша кипит», «Ежик», «Шар лопнул», «Насос», «Лыжник» и др.

- дыхательно-голосовые игры и упражнения на материале слогов: «Часики», «Петух», «Паровозик», «Партизаны», «Дровосек» и др.

- дыхательно-голосовые игры и упражнения на материале слов: «Этажи», «Позовем животных», «Кто за кем или за чем следует?» и др.

- дыхательно-голосовые игры и упражнения на материале предложений, фраз: произнесение фразы с постепенным усложнением, ответы на вопросы (полные ответы произносятся на одном выдохе), повторение за педагогом пословиц, поговорок, скороговорок на одном выдохе и др.

Также развитию речевого дыхания детей дошкольного возраста способствуют свистульки, игрушечные дудочки, губные гармошки, надувание шариков и резиновых игрушек.

3. Работа над развитием мелкой моторики (куклы би-ба-бо).

Активная речь ребенка во многом зависит от развития тонких движений пальцев. Упорядоченности и согласованности речевой моторики способствуют многообразные мелкие движения пальцев руки. Работая с куклой, говоря за неё, ребенок по-иному относится к собственной речи. Игрушка полностью подчинена воле ребенка и в то же время заставляет его определенным образом говорить и действовать. Куклы позволяют незаметно исправлять запинки, так как замечание делается не ребёнку, а его кукле. Например: «Буратино, ты очень быстро говорил, мы ничего не поняли. Вася, научи его говорить спокойно и понятно». И ребёнок невольно замедляет темп. Такое опосредованное обращение побуждает детей говорить правильно.

4. Инсценировки.

Работая с детьми над инсценировками, педагог не преследует цель обучать их актерскому мастерству. Важно создать на занятиях ненапряженную, радостную обстановку, которая будет располагать детей к творческой игре и свободной речи. Участие в инсценировках дает возможность перевоплощаться в различные образы и побуждает говорить свободно и выразительно, действовать раскованно.

Любые инсценировки должны разворачиваться в присутствии зрителей. Это вызывает у детей определенную ответственность, желание лучше сыграть свою роль, четко говорить. Подготовительная работа необходима для того, чтобы ознакомить детей с содержанием выбранного для спектакля текста. Педагог передает текст (если он не велик) в лицах. Если

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

же он большой, то только какую-то определенную часть. Дети вслед за педагогом повторяют только слова действующих лиц. Затем в вопросно-ответной беседе выявляется, какие свойства характера присущи каждому персонажу, каковы должны быть его манера речи, мимика, жесты, походка. Такая подготовка настраивает детей на творческий лад.

Распределяя роли, педагог должен учитывать, какая речевая нагрузка возможна для детей в определенный период работы. Важно дать ребёнку возможность выступить наравне с другими хотя бы с самой маленькой ролью, чтобы он мог, перевоплощаясь, отвлечься от речевого дефекта, обрести веру в себя. Не имеет значения, какую роль исполняет ребёнок, важно, что он создает образ с несвойственными ему самому чертами, учиться преодолевать речевые трудности и свободно вступать в речь, справляясь с волнением.

5. Сюжетно-ролевые игры.

Играя, дети уточняют свои представления о действительности, заново переживают события, о которых слышали или в которых участвовали или были их свидетелями, перевоплощаются. Так, например, куклы становятся их детьми, которых надо воспитывать. Лечить, водить в школу. С детской наблюдательностью и непосредственностью, изображая мир взрослых, ребенок копирует их слова, интонацию и жесты.

6. Логопедическая ритмика.

Вся система работы направлена на профилактику и преодоление речевых нарушений, путем развития и коррекции двигательной сферы, под воздействием слова, ритма и музыки. С помощью логоритмики создается увлекательный сюжетный ход, игровая форма в сочетании с широким использованием наглядного материала стимулируют потребность в общении, развивают речевое подражание, моторику, рождают эмоционально-эстетический отклик. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР на логоритмических занятиях раскрепощаются, развитие речи происходит более эффективно, так как слово и музыка, а ещё и игра организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, эмоциональную сферу, развивает речь, адаптирует к условиям внешней среды.

Для успешной организации и проведения работы, направленной на развитие интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, необходимо:

1. Использование игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как средство обучения и коррекции.
2. Постепенное усложнение упражнений: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.
3. Частая смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым пособиям, новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время.
4. Большая повторяемость материала; применение его в новых ситуациях
5. Индивидуальная и дифференцированная работа с детьми.

Задание, как правило, должен выполнять каждый ребенок в соответствии со своими возможностями и с использованием необходимой помощи педагога. Обязательная эмоциональная положительная оценка педагогом малейших достижений ребенка.

Становление интонационной системы в речи дошкольников способствует как развитию понимания речевых сообщений, так и улучшению качества коммуникативных способностей детей.

Дошкольники с помощью выразительной речи ярче проявляют себя в разных видах деятельности, прежде всего театрализованной, игровой и художественной. Выразительность речи влияет не только на формирование их речи, но и способствует развитию таких качеств



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

личности как открытость, эмоциональность, общительность и так далее. Оказывает широкое влияние на коммуникативную культуру, взаимоотношения с окружающими. Развитие всех этих качеств, способствует в дальнейшем формированию интереса к учебной деятельности.

Список использованных источников:

1. Белобрыкина, О.А. Речь и общение / О. А. Белобрыкина. – Ярославль, 1998. – 168 с.
2. Борисова, Е.А. Развитие мимической и интонационной выразительности речи у заикающихся дошкольников / Е.А. Борисова // Логопед. – №1. – 2005.
3. Кондратенко, И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / И.Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2003. – № 3.
4. Найденов, Б.С. Выразительность речи и чтение / Б.С. Найденов. – М. : Просвещение, 1969.
5. Османова, Г.А. Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков / Г.А. Османова, Л.А. Позднякова. – СПб. : КАРО, 2007.
6. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М. : Владос, 2000. – 314 с.
7. Шевцова, Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова. – М. : АСТ, 2009.

Баева Анна Сергеевна, педагог-психолог
ГБУ «Шадринский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», г. Шадринск

РЕСУРСНЫЙ КЛАСС КАК ФОРМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ресурсный класс – это помещение в школе, где ученики, имеющие трудности в обучении, могут получать дополнительную помощь в соответствии со своими потребностями.

При организации ресурсных классов в московских школах организаторы ориентировались на зарубежный опыт, переосмыслив его и стараясь учитывать особенности нашей российской системы образования. Модель «ресурсный класс» привлекла внимание прежде всего потому, что обеспечивает право на образование любому ребенку и позволяет организовать образование, соответствующее потребностям каждого ученика, в наименее ограничивающей среде.

Дети, посещающие школы с ресурсными классами, обучаются по индивидуальной образовательной программе, составленной в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии, а также потребностями и дефицитами ребенка, выявленными в ходе тестирования.

Главное отличие ресурсного класса от коррекционного, в котором обучение также проходит по адаптированным образовательным программам, состоит в том, что ученики ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками при поддержке тьютора. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учеников может



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

быть разным. На уроках в общеобразовательном классе учеников сопровождают индивидуальные тьюторы, которые при необходимости помогают им в выполнении заданий и общении с одноклассниками. Тьютор также помогает адаптировать материал урока в соответствии с особенностями восприятия ученика, которого он сопровождает.

Кроме того, в коррекционном классе ученики со специальными образовательными потребностями в основном обучаются в группе, а в условиях ресурсного класса используются групповые и индивидуальные (один на один с тьютором) формы обучения.

Интенсивность поддержки определяется для каждого ученика индивидуально, в соответствии с интеллектуальными дефицитами, наличием или отсутствием проблемного поведения. Эта поддержка постоянно модифицируется на основании изменений, происходящих с самим ребенком, и с учетом его возраста.

Команда специалистов ресурсного класса. Успех работы ресурсного класса зависит от команды специалистов, в которой каждый человек понимает и точно выполняет свои профессиональные задачи.

Тьютор ресурсного класса отвечает за выполнение индивидуальной части образовательной программы ребенка, за выполнение поведенческой программы ребенка; за сопровождение ребенка на уроках в общеобразовательном классе и на групповых занятиях в ресурсном классе; за сопровождение ребенка в режимных моментах школьной жизни. В течение года у каждого ученика происходит смена тьютора примерно раз в 2-3 месяца

Педагог (учитель) ресурсного класса отвечает за организацию обучения детей, получающих помощь в ресурсном классе.

Младший супервизор (куратор) ресурсного класса. Он может не является сотрудником того образовательного учреждения, где работает ресурсный класс, он может курировать несколько ресурсных классов. Осуществляет помощь в составлении адаптированной образовательной программы ученика, её индивидуальной части, помощь в мониторинге, методическую помощь специалистам образовательного учреждения.

Супервизор входит в состав команды, если ресурсного класса работает с применением поведенческого анализа поведения, также это может быть старший методист-практик, который является научным руководителем специалистов ресурсного класса и имеет большой практический опыт. Он помогает учителю и педагогу ресурсного класса справляться с теми трудностями, с которыми они не могут справиться.

Учитель общеобразовательного класса. Он совместно с педагогом ресурсного класса составляет адаптированную образовательную программу и индивидуальный учебный план, реализует его на своих уроках, участвует в организации процесса обучения в своем классе, консультирует педагога ресурсного класса по учебной программе. Аттестует учеников в отчетные периоды, помогает в адаптации учебных материалов.

Координатор по инклюзии – человек, отвечающий за организацию процесса, администратор.

Кабинет для ресурсного класса. Помещение, в котором организуется функционирование ресурсного класса, целесообразно выбирать в удалении от общеобразовательных классов и в шаговой доступности от гигиенической комнаты. Пространство помещения рекомендуется разделять на 4 функциональные зоны: зона для индивидуальных занятий, зона для групповых занятий, зона для отдыха и сенсорной разгрузки, рабочее место учителя.

Специальные условия обучения. Эмоциональное развитие детей с расстройствами аутистического спектра, особенности произвольного внимания, специфика речевых



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

трудностей и другие особенности создают необходимость четкого понимания их особых потребностей. Эти потребности можно описать в следующих тезисах:

- необходимость плавного введения в ситуацию обучения в классе;
- обеспечение сенсорного комфорта;
- дозирование учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- упорядоченность пространственно-временной структуры образовательной среды, в которой находится ребенок;
- учет специфики усвоения информации;
- индивидуальный подход к оценке достижений ребенка.

Понимание этих особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации в школьной среде. Факторами создания специальных условий являются изменение коррекционно-развивающей среды; использование современных методов, приемов и технологий; организация учебной работы в форме адекватной возможностям ребенка; адаптированный учебный материал.

19.12.2014 года Министерство образования и науки РФ приказом № 1598 утвердила государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Основная образовательная программа начального общего образования детей с расстройствами аутистического спектра самостоятельно разрабатывается и утверждается образовательной организацией. В соответствии со спецификой своей деятельности организация может разработать один или несколько вариантов адаптированной основной образовательной программы (АООП). Определение варианта АООП осуществляется на основе рекомендаций ПМПК. ПМПК проводит комплексное обследование ребенка и определяет вариант АООП с учетом результатов исследования, индивидуальной программой реабилитации и абилитации (в случае, если у ребенка есть инвалидность), с учетом мнения родителей.

Организация занятий в ресурсном классе имеет три формы: индивидуальные занятия (проводит тьютор), групповые занятия (проводит как педагог, так и тьютор), обучение в естественных условиях (в раздевалке, туалете, столовой), если нужно на перемене.

Организация взаимодействия ресурсного класса и общеобразовательного класса. В процессе работы команда специалистов выделила признаки, по которым оценивает готовность ученика к посещению занятий в общеобразовательном классе:

- ученик следует инструкциям взрослого (учителя, тьютора) в 80% случаев;
- ученик не демонстрирует поведение, которое может помешать образовательному процессу, минимум 15 минут подряд;
- ученик может адекватным способом привлечь к себе внимание педагога (выразить просьбу, попросить помощь, сообщить о своем желании устно или используя альтернативную систему коммуникации);
- ученик умеет адекватно выражать согласие и отказ;
- ученик не демонстрирует поведение, при котором он может причинить вред другим людям или самому себе.

Существует два режима обучения в ресурсном классе. 1 режим – режим поддержки предусматривает, что ученик не менее 50% времени, затраченного на освоение адаптированной образовательной программы, в среде типично развивающихся сверстников в общеобразовательном классе, в который он зачислен, а также предусматривает консультирование психологом и другими специалистами ресурсного класса педагогических работников общеобразовательного класса и родителей (законных представителей).



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

2 режим – постоянный режим предусматривает, что ученик не менее 50% времени, затраченного на освоение обучающимся с РАС и ментальными нарушениями адаптированной образовательной программы, внутри пространства ресурсного класса, индивидуальное тьюторское сопровождение на протяжении всего учебного дня, участие в коррекционно-развивающих занятиях, проводимых педагогом-психологом для развития социальных и функциональных навыков, гибкий режим обучения, а также консультации специалистами ресурсного класса родителей (законных представителей) обучающихся, со средней периодичностью один раз в месяц, продолжительностью до одного (астрономического) часа.

Ученик может начать посещение общеобразовательного класса, начиная даже с 5 минут, с постепенным увеличением времени пребывания и количества заданий.

В московских школах практикуется также режим обратной инклюзии. Учеников из общеобразовательного класса приглашают в ресурсный класс, где для детей организуется интересная деятельность. Так в одной из школ на большой перемене в ресурсном классе организуется игротека, куда приглашаются одноклассники учеников, посещающих ресурсный класс.

Взаимодействие во время урока. Ведущий специалист – учитель. Ему заранее передаются адаптированные материалы для урока, для того чтобы ученик получил эти задания именно от учителя. Контроль за поощрениями во время урока осуществляется учителем, а не тьютором. Отпускает с урока тоже учитель. Ребенка учат просьбе выйти. Или же если тьютор видит признаки нежелательного поведения, он может подать учителю заранее оговоренный знак, после чего учитель предложит ученику выйти из класса. Основная цель тьютора – стать ненужным ученику, перевести его внимание на учителя.

Важным направлением работы является подготовка одноклассников к появлению учеников с расстройствами аутистического спектра, для чего проводится целенаправленная работа по формированию принимающего отношения к детям с особенностями развития в школе.

Опыт московских школ показывает, что есть четыре основных направления работы при организации ресурсного класса: запрос от семей, воспитывающих детей с аутизмом; готовность школы создавать специальные образовательные условия для детей с аутизмом; наличие специалистов – команды ресурсного центра; вопросы финансирования. Каждое направление важно и требует определенных усилий для того, чтобы ресурсный класс появился в школе.

Список использованных источников:

1. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе : практическое пособие / А.И. Козорез [и др.]. – М. : АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.

Лихачева Наталья Львовна, к.психол.н., доцент

Журба Татьяна Валерьевна, учитель-логопед

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

МАОУ Детско-юношеский центр «Гайдаровец», г. Тюмень

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОНР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНЕМОТАБЛИЦ**

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе [6, с.157]. Связная речь – высшая форма речи и мыслительной деятельности, определяющая уровень речевого и умственного развития ребенка. Это отмечают такие авторы, как Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин.

Термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи [6, с.157].

В последние десятилетия в общеобразовательных дошкольных учреждениях неуклонно растет число детей, испытывающих трудности в речевом развитии. Исследования В.П. Глухова, Л.Г. Парамоновой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской показали, что большую часть среди этих детей составляют дошкольники с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [6, с.158].

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к 3 уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [3].

Первый уровень речевого развития. Активный словарь в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Пассивный словарь шире активного, однако, понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Фразовая речь почти полностью отсутствует. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова еще не сформирована.

Второй уровень речевого развития. Активный словарь расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых (преимущественно качественных) прилагательных и наречий. Происходит некоторое обогащение речи за счет использования отдельных форм словоизменения. Наблюдаются попытки детей изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам, однако эти попытки чаще всего оказываются неудачными. На втором уровне речевого развития дети начинают пользоваться фразой. Улучшается понимание речи, расширяется пассивный и активный словарь, возникает понимание некоторых простых грамматических форм. Произношение звуков и слов, как правило, нарушено резко. Легко обнаруживается неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, которые характеризуют качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные). У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, которые стоят в прямой зависимости от уровня развития речи.

Четвертый уровень общего недоразвития речи (нерезко выраженное ОНР) в 2000 году выделила Т.Б. Филичева. У детей данной группы отмечается незначительное нарушение всех компонентов языка, выявленное в процессе специально подобранных заданий и при выполнении речевой деятельности повышенного уровня сложности. Нет ярких нарушений звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи [5].

Кроме того, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его образ, что проявляется: в перестановках звуков и слогов; сокращении согласных звуков при стечении; в заменах слогов; опускании слогов в редких случаях; в добавлении слогов, звуков. Наблюдаются ошибки при употреблении сложных уменьшительно-ласкательных суффиксов; ошибки при употреблении существительных с суффиксом единичности и притяжательных прилагательных; в образовании сложносоставных слов.

Исследователи указывают, что при тщательном обследовании у детей с IV уровнем ОНР удастся обнаружить пробелы в активном и пассивном словаре при использовании обширного лексического материала. Недостаточный уровень лексического запаса ярко проявляется у детей в понимании слов, фраз, пословиц с переносным значением [2].

В беседе, в описательном рассказе отмечаются нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор эпизодов. При составлении самостоятельного рассказа ребенок пользуется простыми, малоинформативными предложениями, испытывает трудности при подборе соответствующих языковых средств [3].

В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают, что для высказываний детей с ОНР характерно: нарушение логической последовательности повествования, пропуски смысловых звеньев, незавершенность микротем, возвращение к ранее сказанному, длительные паузы на границах фраз, бедный словарный запас, недостатки в грамматическом оформлении предложений [4].

Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что её содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется. А.А. Леонтьев выделяет такие качества монологической речи, как относительная развёрнутость, большая произвольность и программированность. Обычно говорящий планирует и программирует не



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

только каждое отдельное высказывание, но и весь «монолог» как целое.

В психолого-педагогической литературе проблемой формирования монологической речи у детей с ОНР занимались В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, А.А. Леонтьев, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Научные исследования свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы по развитию связной монологической речи с детьми дошкольного возраста с ОНР.

В современных условиях перед дошкольными учреждениями стоит задача воспитания детей, способных к самоорганизации и самообучению, то есть владеющих предпосылками универсальных учебных действий. Для этого необходимо формирование у ребенка не только умения слушать, но и запоминать информацию, использовать ее для получения нужного результата. Поэтому особую актуальность приобретает задача развития памяти дошкольников. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих низкую познавательную активность и несформированность характерных для возраста форм мышления, одним из приоритетных направлений является развитие высших психических функций [1].

Проблемой общего недоразвития речи занимались Л.С. Волкова, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина. У детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки [6, с.158].

Мнемотехника – это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации. В дошкольном возрасте, когда происходит овладение образными средствами (сенсорными эталонами, символами, знаками, наглядными моделями), одним из эффективных приемов запоминания является использование мнемотаблиц.

Т.Б. Полянская дает следующее определение: мнемотехника или мнемоника – это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации и, конечно, развитие речи [36]. Мнемотехнику в дошкольной педагогике называют по-разному: В. К. Воробьева называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Т.А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями, В. П. Глухов – блоками-квадратами, Т. В. Большева – коллажем, Л. Н. Ефименкова – схемой составления рассказа [3].

Ряд ученых выделяют факторы, облегчающие процесс становления связной речи. Наглядность – один из таких факторов, по мнению С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, Д.Б. Эльконина. Рассмотрение предметов и картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия. В качестве второго вспомогательного фактора выступает создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал Л.С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания [5].

Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает следующие задачи:

- развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления и речи;
- формирование навыков перекодирования информации, то есть преобразования из абстрактных символов в образы;
- развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении;
- развитие творческих способностей, фантазии;
- совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

в сфере произношения, восприятия и выразительности [2].

Традиционно работа по развитию связной речи ведется по следующим направлениям: обогащение словарного запаса, обучение составлению пересказа и рассказов, разучивание стихотворений, отгадывание загадок. Дидактическим материалом служат мнемотаблицы – схемы, в которые заложена определенная информация.

Особенность методики – применение не изображения предметов, а символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Работая с таблицами или схемами, дети не испытывают напряжения, им доставляет большое удовольствие запоминать картинки или символы, их заменяющие, придумывать историю или рассказ, рассказывать стихи или описывать предметы, а также зарисовывать мнемотаблицы самостоятельно [4].

По методике Т.В. Большевой занятие с использованием мнемотехники состоит из нескольких этапов:

1 этап: рассматривание таблиц и разбор того, что на ней изображено;

2 этап: осуществляется перекодирование информации, ее преобразование из символов в образы.

3 этап: после перекодирования осуществляется пересказ сказки или рассказа с опорой на символы (образы) [1].

Ю.В. Усенко предлагает этапы работы на различных видах занятий с использованием мнемотехники.

Этапы работы по пересказу рассказа:

1. Чтение текста и демонстрация картинок.
2. Ответы на вопросы по содержанию (языковой разбор текста).
3. Демонстрация и разбор каждой ячейки мнемотаблицы.
4. Повторное чтение рассказа с опорой на мнемотаблицу.
5. Коллективный пересказ.
6. Самостоятельный пересказ текста.
7. Анализ самостоятельных пересказов детей.

Этапы работы над стихотворением:

1. Выразительное чтение стихотворения.
2. Сообщение о том, что это стихотворение дети будут учить наизусть. Повторное чтение стихотворения с опорой на мнемотаблицу.
3. Вопросы по содержанию стихотворения, цель которых – помочь детям уяснить основную мысль.
4. Выявление и объяснение значения непонятых детям слов (в доступной для детей форме).
5. Чтение отдельно каждой строчки (дети повторяют с опорой на мнемотаблицу).
6. Рассказывание детьми стихотворения с опорой на мнемотаблицу.
7. Зарисовывание детьми мнемотаблицы (по памяти).

Этапы работы по обучению рассказыванию с элементами творчества:

1. Чтение начала рассказа.
2. Разбор содержания рассказа в вопросно-ответной форме.
3. Совместное с детьми составление мнемосхемы рассказа (последняя ячейка мнемосхемы представлена в виде вопроса).
4. Повторное чтение текста с опорой на мнемотаблицу. Предлагается несколько вариантов возможного продолжения в соответствии с данной сюжетной ситуацией.
5. Придумывание продолжения рассказа детьми по одному из предложенных

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

вариантов.

6. Анализ детских рассказов.

Обучение составлению рассказов на заданную тему является наиболее сложным и проводится на заключительном этапе работы [5].

Работу с мнемотаблицами рекомендуется начинать уже с детьми младшего и среднего возраста – на этом этапе лучше рисовать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей остаются отдельные образы: лиса – рыжая, мышка – серая, елочка – зеленая. В старшем дошкольном возрасте полезно составлять модели прямо во время занятий, а также дошкольники могут сами участвовать в рисовании и раскрашивании мнемотаблиц, самостоятельно подбирая образы или символы [4].

Использование схем, таблиц, моделей помогают детям преодолеть различные затруднения: самостоятельно определить при рассмотрении предмета его главные свойства и признаки, установить последовательность изложения выявленных признаков, удержать в памяти эту последовательность, которая является планом – рассказом описания. Мнемотаблицы, схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать: строение рассказа, последовательность, его лексико-грамматическую наполняемость [5].

С помощью мнемотаблиц удается достичь следующих результатов:

- у детей увеличивается круг знаний об окружающем мире;
- появляется желание пересказывать тексты, придумывать рассказы;
- появляется интерес к заучиванию стихотворений и потешек;
- обогащается словарный запас;
- дети преодолевают робость, застенчивость, учатся свободно держаться перед аудиторией [1].

Мнемотаблица состоит из картинок (изображений), соответствующих словам или смысловым блокам текста. Текст зарисовывается схематически. Ребенок, прослушав текст, используя графическое изображение, воспроизводит текст целиком. Мнемотаблицы эффективны при разучивании стихотворений, потешек, скороговорок, текстов для пальчиковых игр, пересказе (сказок, рассказов, басен) [3].

Работа начинается с использования готовых мнемотаблиц для пересказа текста. Когда у детей появляется интерес, можно начинать использовать мнемотаблицы для разучивания стихов, потешек, скороговорок, текстов пальчиковой гимнастики. Затем детям предлагается самим создать мнемотаблицу. На первых этапах дети пытаются зарисовывать каждое слово или предложение. Постепенно начинают объединять информацию в смысловые блоки и кодировать ее [4].

В процессе работы с мнемотаблицами у дошкольников улучшаются графические навыки: сначала рисунки, созданные ребенком, понятны только ему, затем, когда дети научаются сравнивать и выбирать наиболее понятные и емкие символы, мнемотаблица, созданная одним ребенком, становится понятной и другим детям. На этом этапе дети сами могут решить, нужна для запоминания мнемотаблица или нет. Это свидетельствует о том, что у дошкольников появляется критичность к своим способностям и возможностям.

Работа с дошкольниками состоит из двух этапов: обучающего и практического (создание мнемотаблицы ребенком). На первом этапе дети знакомятся с мнемотаблицами, их назначением. Параллельно ведется работа по развитию высших психических функций, мелкой моторики, координации речи и движения. Содержание работы включает: рассмотрение таблицы и разбор изображенных фрагментов; преобразование абстрактных символов в образы; пересказ текста с опорой на символы (образы); создание графической

**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

зарисовки мнемотаблицы (здесь задействованы все виды памяти: зрительная, слуховая и двигательная); воспроизведение таблицы.

Для развития мнемических способностей можно использовать следующие игры и упражнения.

Игра «Фотоаппараты» (на развитие внимания). Детям на одну секунду показывается карточка с любым изображением. Затем предлагается описать изображение как можно подробнее.

Игра «Объяснялки» (на развитие фантазии). По краткому описанию определить, о чем идет речь.

Упражнение «Рисуем фигуры» (на активизацию двуполушарной деятельности мозга). Двумя руками синхронно рисовать различные геометрические фигурки.

Упражнение «Пропеллер» (на разработку сложнокоординированных движений). Одновременное вращение рук в противоположных направлениях и др.

Игра «Сделай как я!» со счетными палочками (на увеличение объема внимания). Результат достигается путем многократного повторения вариантов игры. Дети играют парами. Первоначально у каждого ребенка по 6 палочек. Один игрок выкладывает из 6 палочек произвольную композицию, затем на одну-две секунды показывает ее второму игроку. Партнер из своих палочек выкладывает точно такую же фигуру по памяти. Затем игроки меняются ролями. При успешном выполнении условия количество палочек постепенно увеличивается до 12-15.

Игра «Прятки» с тактильными дощечками (на совершенствование тактильного восприятия).

Игроку в руки дается одна тактильная дощечка для ощупывания, затем ее прячут в ряд из 10-13 других дощечек, находящийся за ширмой или под платком. Игроку требуется на ощупь найти свою дощечку.

Игра «Не урони!» со спичками (без серной головки) (на развитие мелкой моторики). Спички высыпают из короба, пустой коробок и крышку ставят на стол узкой длинной гранью параллельно друг другу. Игрок берет 4 спички большим и указательным пальцами правой руки и кладет на коробок или крышечку, стараясь не уронить. Если получилось, то левой рукой теми же пальцами перекладывает спички на другой коробок. Если справился, то пробует проделать то же средним и большим пальцами обеих рук (попеременно). И далее - безымянным и большим, мизинцем и большим. Если хоть одна спичка упадет на стол, игра начинается сначала. Если удалось все проделать до конца успешно, добавляется еще одна спичка ($4 + 1 = 5$ спичек) и т. д. (Обычно дети удерживают максимум 8 спичек).

Игра «Волшебный круг» (на развитие навыка сосредоточения). Педагог предлагает детям направить свое внимание на нарисованную в кругу (диаметром 25 см) звездочку («Попробуйте не отвлекаться, смотрите только на звездочку») и удерживает их внимание как можно дольше (от 10 до 30 секунд). Затем переводит внимание игроков на червячка (время то же), далее на крестик, палочку и, наконец, точку.

Игра «Обезьянки» (автор Б. П. Никитин). Играть в эту игру дети могут начиная с 2 - 3 лет и старше. Играть можно и с одним малышом, но интереснее, если число участников больше. Играющие садятся вокруг низкого стола на маленькие стулья или скамейки, чтобы ноги доставали до пола, и можно было руки прятать под стол. Педагог. Сегодня мы будем играть в «Обезьянку». Но сначала послушайте сказку про обезьянку. «Сидела в комнате маленькая обезьянка и не знала, что ей делать. В комнате было тихо-тихо, и хотя она вертела головой во все стороны, ничего интересного она не увидела. И стало ей скучно-скучно... И вдруг услышала она за дверью чьи-то шаги, спряталась в уголок и стала внимательно



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

смотреть. Открылась дверь, вошел маленький мальчик, подошел к буфету, открыл дверцу и что-то достал в красивой бумажке. Как только мальчик отвернулся, обезьянка подскочила к буфету, открыла дверцу и тоже достала что-то в красивой бумажке. Мальчик разворачивает красивую бумажку - и она тоже. Мальчик откусывает кусочек, и обезьянка откусывает; мальчик улыбается, и обезьянка улыбается. Это оказалась шоколадная конфета. И так обезьянке понравилось, что она стала все-все делать точь-в-точь как мальчик». А вы сумеете делать так, как обезьянка? Я буду мальчиком, а вы - обезьянками. Игра заключается в том, что «мальчик» строит из кирпичиков какую-то модель, а «обезьянки» глядят на него и делают быстро точно такую же. А так как каждый кирпич можно положить на стол тремя способами (плашмя, на ребро и на торец) и кирпичи можно по-разному ставить один относительно другого (снизу, сверху, рядом, сбоку, спереди, сзади, под углом 90° и 45° и др.), то получается много разных комбинаций.

В процессе второго этапа используются игры с разрезными мнемотаблицами.

Игра «Разложи по порядку, чтобы получился рассказ». Восстановить последовательность картинок по памяти.

Игра «Найди нужные фрагменты». Из предложенных картинок выбрать те, которые относятся к указанной теме.

Игра «Найди место». Определить местоположение «выпавшей» картинки.

Игра «Найди лишний фрагмент».

Игра «Найди ошибку». Найти ошибки в последовательности картинок после прочтения текста.

Игра «Путаница». Предъявляются вперемешку две разрезанные мнемотаблицы.

Игра «Не зевай, нужный фрагмент поднимай». Взрослый читает отрывок текста, а ребенок находит нужную картинку. В результате работы с мнемотаблицами у ребенка: развивается ассоциативное мышление; развивается зрительное и слуховое внимание; развивается зрительная и слуховая память; формируются воображение, творчество; улучшаются графомоторные навыки; повышается интерес к занятиям; повышается самооценка; повышается уровень умственного развития. У дошкольника развивается умение выделять в тексте самое существенное, главную мысль, фиксировать это в рисунке и использовать кодированную информацию по истечении какого-то времени.

В работу с мнемотаблицами активно включаются и родители. Они являются первыми помощниками в закреплении полученных навыков у детей. Именно на родителях дошкольники проверяют понятность своих мнемотаблиц. Близкие взрослые выступают в роли учеников, которых малыши обучают приемам мнемотехники, тем самым повышая свою самооценку и уверенность в своих силах.

Таким образом, использование в работе с детьми логопедических групп мнемотаблиц способствует развитию всех компонентов речи дошкольников, формированию универсальных учебных действий, а также включению родителей в коррекционно-развивающий процесс ДОО, т.е. является эффективным и незаменимым приемом работы учителя-логопеда.

Список использованных источников:

1. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников : учебное пособие для студентов / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 1999.
2. Бизицова, О.А. Теория и методика развития речи дошкольников в определениях, таблицах и схемах : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О.А. Бизицова, Н.С. Малетина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2009. – 86 с.
3. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

мнемотехники / Т. В. Большева. – СПб. : Детство Пресс, 2005. – 71 с.

4. Бухтаярова, Е.Ю. Программа развития связной речи детей 5-7 лет / Е.Ю. Бухтаярова. – Волгоград : Учитель, 2012. – 203 с.

5. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Некоторые методы и приемы / В.В Коноваленко. – М. : ГНОМ и Детство, 2001. – 216 с.

6. Пяшкур, Ю.С. Экспериментальное изучение особенностей диалогической речи детей 4-5 лет с ОНР III уровня / Ю.С. Пяшкур, Т.В. Коротовских // European Social Science Journal. – 2015. – № 1-1 (52). – С. 157-166.

Коваленко Ирина Владимировна, ст. преподаватель
Российский университет дружбы народов, г. Москва
Молоткова Мария Александровна, студентка
Российский университет дружбы народов, г. Москва
г. Ташкент Республика Узбекистан

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ

К сожалению, в России распространено предвзятое отношение к обучению детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных школах, и дети с аутизмом фактически лишены прав на полноценное школьное образование. Их либо признают необучаемыми, либо направляют в коррекционные школы. Хотя статистика, в свою очередь, показывает, что каждый пятидесятый ребенок школьного возраста – ребенок с расстройствами аутистического спектра.

В семьях, воспитывающих детей с аутизмом, часто возникает ряд вопросов, относительно их возможностей овладения навыками обучения, сложностей общения со сверстниками, их адаптации и социализации в новых условиях, усвоения детьми с аутизмом норм социального поведения и др., которые ставят под сомнение возможность обучения таких детей в общеобразовательных школах[5].

Детский аутизм – это особое нарушение психического развития ребенка. Порой отличия детей с расстройствами аутистического спектра от других детей настолько незаметны для окружающих, что их особенности видны только специалистами. Но все-таки, такие проявления, как нарушение развития социального взаимодействия и коммуникации со сверстниками и взрослыми – являются самыми яркими проявлениями детского аутизма.

Бывает, что ребенок может ни разу не взглянуть на собеседника или не поддерживать контакт глазами во время разговора, при этом ничего не отвечая, так что складывается впечатление, что он не замечает, что к нему обращаются. А бывает и так, что ребенок может говорить на интересующие его темы без остановки, не видя, что собеседник потерял интерес к разговору и хочет его завершить. Детям с расстройствами аутистического спектра, как правило, непонятны скрытые мотивы поступков других людей, им почти недоступно понимание иронии собеседника, а также употребление слов в переносном значении[2].

Чаще всего дети с расстройствами аутистического спектра имеют особенности речевого развития, которые могут варьироваться от полного отсутствия речи до небольших особенностей в интонациях [4,С.60-65].



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

Некоторые дети с расстройствами аутистического спектра учатся читать довольно рано, даже до того как начинают говорить фразами, и взахлеб прочитывают чуть ли не всю школьную программу еще до того, как они поступят в школу. Или настолько серьезно увлекаются каким-то предметом, например историей, что знают школьную программу по этому предмету не хуже учителя.

Однако интеллектуальное развитие большинства детей с аутизмом происходит неравномерно: сильными сторонами часто являются зрительное восприятие, внимание к деталям, большой объем механической памяти. Слабыми сторонами часто оказываются непонимание общего смысла текста и пересказ прочитанного заученными фразами или фрагментарное восприятие устной речи, что может, например, затруднить занятия математикой, потому что хотя ребенок умеет выполнять арифметические действия, ему не удается понять условие задачи.

У многих детей с расстройствами аутистического спектра проявляются особенности развития сенсорной сферы. Некоторые дети не переносят громких звуков или яркого света, сильным раздражителем также может стать запах или прикосновение. То, что может восприниматься как странности в поведении, часто является реакцией ребенка на сенсорные раздражители, причиняющие ему большие неудобства, а иногда даже боль.

Многие спросят, зачем же таким детям нужна общеобразовательная школа. Ответ прост – разумеется, само по себе пребывание детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе не гарантирует эффективного обучения академическим навыкам. Однако, создание специальных условий, а также присутствие обычно развивающихся детей в качестве модели для подражания и среды для общения помогает детям с аутизмом быть более успешными в освоении школьной программы, способствует формированию коммуникативного поведения, расширению жизненного опыта и легкой социализации [3, С.131].

После школы ребенку с аутизмом предстоит жить в том же обществе, что и выпускникам обычных школ. Чем раньше они познакомятся друг с другом, тем выше шансы на то, что между ними сложится понимание и взаимодействие. Ребенку с аутизмом, который ходит в школу вместе с обычными детьми, гораздо проще будет ощущать себя частью общества, чем выпускнику коррекционной школы.

Детям с аутизмом в общеобразовательных школах в основном требуется все то же, что нужно и обычным детям. Им будет легче адаптироваться, особенно в начале обучения, когда они еще не чувствуют защиты своего учителя и общности с одноклассниками, в общей благожелательной и спокойной атмосфере школы. Большинство «срывов» в поведении детей с расстройствами аутистического спектра возникает на фоне общей напряженности и конфликтов взрослых с другими учениками.

Для таких детей важны доброжелательность и симпатия, которые позволяют довериться и привязаться к своему учителю. Дети с аутизмом очень нуждаются в эмоциональном контакте, мнение об отсутствии у таких детей потребности в общении не подтверждает ни один реально работающий с такими детьми практический психолог. Известно, что сложившиеся отношения с учителем являются для таких детей мощным стимулом не только в обучении, но и в эмоциональном и социальном развитии [3, С.132].

Так же, как и другим детям, им нужна четкая и подробно разработанная организация жизни в школе, на уроке и на перемене, позволяющая осознать порядок происходящего и использовать сложившиеся ритуалы для организации своего поведения. Бережное отношение к уже сложившимся формам взаимодействия не означает, что мы хотим их жестко фиксировать. Доказано, что аутичному ребенку можно помочь стать более гибким, не



Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»

разрушая, а постепенно усложняя и развивая усвоенный им порядок взаимодействия, вводя в него все больше возможных вариаций.

Также необходима и специальная работа по своевременной организации дополнительной индивидуальной помощи педагога и психолога, по составлению подходящего ребенку режима освоения учебных навыков. Трудности могут и не появиться, так как часть детей, уже при поступлении в школу, владеет навыками чтения, письма и счета. Если они и проявляются, то индивидуально варьируются и часто связаны с прошлыми неудачными попытками обучения, излишним нажимом и нетерпеливостью родителей или учителей [1, С. 154].

Следует быть готовым к тому, что большинству детей с аутизмом потребуется помощь психолога в развитии представлений о себе и об окружающем, в понимании других людей, в овладении навыками коммуникации, преодолении бытовой неприспособленности и социальной наивности. В обучении таких детей часто как будто меняется иерархия сложностей: они могут схватывать на лету достаточно трудную информацию, но нуждаются в дополнительной помощи для того, чтобы уразуметь обыденные вещи, то, что обычные дети усваивают сами в достаточно раннем возрасте. Характерно, что в этом случае поддержка консультанта «со стороны» может быть для таких детей менее эффективной, чем помощь школьного психолога. Дети могут затрудняться в переносе знаний и навыков из ситуации специальных занятий в естественную среду. Поэтому помощь в овладении социальными навыками, оказываемая «по ходу дела», в процессе обычной школьной жизни, именно тогда, когда это актуально для ребенка, наиболее ему полезна [6].

Полноценная психологическая помощь ребенку эффективна в обстановке доверия специалистов и близких ребенка и их тесного взаимодействия. Достичь контакта с семьей аутичного ребенка не всегда просто. Его родители, уже прошедшие определенный путь взаимоотношений со специалистами, часто справедливо подозревают, что работа психолога связана, прежде всего, с постановкой диагноза «аутизм», и это грозит переводом ребенка на индивидуальное обучение или полным отказом школы работать с ним.

О преимуществах инклюзивного образования для обычных детей написано много научных работ учеными разных стран, где эта практика существует уже долгие годы. Например, доказано, что выпускники инклюзивных школ обладают более развитыми способностями к коммуникации, лучше понимают окружающих, демонстрируют большую гибкость и креативность. Кроме того, работа в инклюзивном классе, где созданы специальные образовательные условия, дает педагогам уникальный опыт. Педагог, понимающий непростые особенности ребенка с аутизмом, легко найдет подход к проблемам обучения у обычного ребенка, а если этого недостаточно, может воспользоваться помощью специалистов ресурсного класса, поэтому выигрывают все дети [7].

Но самым главным преимуществом, на наш взгляд, является то, что в школах, где дети с раннего возраста учатся понимать особенности друг друга, возникает атмосфера доверия — и развиваются лучшие качества: толерантность, забота, доброта.

Список использованных источников:

1. Аутизм [Текст]. В 3 кн. Кн. 3 : практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер ; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.

2. Аутизм в России [Электронный ресурс] // Фонд «Выход» : официальный сайт фонда содействия решению проблем аутизма в России. – 2012-2014. – Режим доступа: <http://outfund.ru>.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

3. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О.С. Никольская [и др.]. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
4. Башина, В.М. Особенности речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом эндогенного генеза [Текст] / В.М. Башина, Н.В. Симашкова // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1990. – № 8. – С. 60-65.
5. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей [Текст] / О.С. Никольская // Дефектология. – 1995. – № 1.
6. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма : методическое пособие для родителей [Текст] / под общ. ред. В.Н. Касаткина. – М., 2006.
7. Ребенок с аутизмом в обычной школе [Текст] / О.С. Никольская, Т. Фомина, С. Цыпотан. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.



**Международная научно-практическая конференция
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ»**

ISBN 978-5-87818-524-0



9 785878 185240

Научное издание

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Часть IV

**Психолого-педагогическое сопровождение
развития обучающихся на различных уровнях образования**

Подписано в печать 30.12.2016. Формат 60×90 1/8.

Усл. печ. л. 30,25. Усл. изд. л. 19,10. Тираж 100 экз. Заказ № 2135/4.

Отпечатано с готового оригинал-макета в копировально-множительном бюро
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3