

В начале 80-х годов XX века в США Лори Фрост и Эндрю Бонди разработали коммуникативную систему обмена картинками (Picture Exchange Communication System — PECS) для быстрого обучения детей с РАС целенаправленному, самостоятельно иницилируемому общению. С помощью данной системы ребёнок учит элементарным коммуникативным функциям: принятие, согласие/отклонение, выбор, требование, просьба, комментарии, социальные рутины; обеспечивают понимание ребёнком того, что картинный символ коммуникации изображает находящийся в поле зрения либо на расстоянии отсутствующий предмет, объект, планируемую деятельность или событие; что с помощью картинки можно попросить любимую игрушку, ответить на вопрос, рассказать о себе и своих желаниях, самочувствии [2].

Заключение. Обучение картинным символам коммуникации — трудный и длительный процесс, который требует от педагогов, семьи и окружающих ребёнка людей постоянной поддержки и мотивации.

Список цитируемых источников

1. Сороко, Е. Н. Опыт обучения коммуникативной системе обмена картинками детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Н. Сороко, Е. Ю. Ребковец // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы науч.-практ. семинара, Новосибирск, 7—8 апр. 2016 г. / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск : НГПУ, 2016. — С. 172—175.
2. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. — Минск : БГПУ, 2015. — 148 с.

УДК 376.3

Е. В. Тозик

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Гродно», Гродно

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. С повышением внимания к развитию личности ребёнка связывается возможность обновления и качественного улучшения его речевого развития. Одним из средств воспитания и обучения, имеющим мощное влияние на развитие личности и речи во взаимосвязи, является сказка. Её использование в процессе обучения и воспитания способствует совершенствованию различных сторон речи (звуковой, лексико-грамматической), совершенствованию связности и выразительности речи.

Основная часть. В настоящее время широко известна типология сказок, предложенная Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая включает в себя художественные (народные и авторские), психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические, медитативные [1]. Неисчерпаемые резервы для коррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми нарушениями имеют дидактические сказки. В коррекционной работе учителя-дефектолога они выступают мощным дидактическим средством, позволяя преподнести учебные знания на доступном детям уровне, обучать их, развивая. В сказках возможным является одушевление предметов, букв, цифр. Погрузившись в сказочную историю, дети приобретают с разной степенью самостоятельности представления о новых понятиях, их смысле и важности. Многие авторы (Л. Н. Ефименкова, О. А. Шорохова, Е. А. Пожиленко, Т. В. Пятница) обращали внимание на возможность преподнесения некоторых правил русского языка через сказку.

Многолетний опыт работы с детьми, имеющими речевые нарушения, показал, что значительные трудности у них возникают в процессе восприятия, написания, а иногда и произношения йотированных гласных. В понятийно-терминологическом словаре логопеда йотация определяется, как «появление звука йот перед гласным звуком в начале слова или между гласными, участие звука [j] в образовании йотированных гласных: я, ё, ю, е» [2]. Сложность для понимания детьми этого явления заключается в «двойственности»: почему «слышно *так*, а писать надо *так*». В работе с детьми младшего школьного возраста эффективным является обращение к дидактической сказке. Рассмотрим на примере дидактической сказки «Хитрые гласные», через которую мы знакомим учащихся с происхождением йотированных гласных. Чтобы сказка выглядела более яркой и наглядной, можно использовать магнитную азбуку, мультимедийную презентацию. Занятию с использованием предлагаемой сказки предшествует работа по сравнению характеристик звуков [и], [й] и букв, их обозначающих, отмечается схожесть букв в написании и различия в звучании.

Хитрые гласные

Жили-были буквы-двойняшки И-сестричка и Й-братишка. И любила распевать разные песенки, где бы она ни находилась. А у Й это получалось совсем плохо. Как только Й начинал свою песенку, она сразу же обрывалась. И вот

однажды, когда буква И была дома, Ё решил пойти в гости к другим гласным буквам. Первый домик на его пути был домик гласной буквы А. Зашел к ней Ё и предложил: «Давай с тобой песенку споём! Я начну, а ты продолжишь...». Буква А согласилась попробовать. И вот они начали петь: «ИА...ИА...ИА». (Дети произносят сочетание ИА вместе с логопедом, постепенно ускоряясь.) И получилась буква Я. (Дети делают вывод самостоятельно.)

Обрадовался Ё, что благодаря ему получилась новая буква, и пошел в соседний домик, к букве У. Рассказал Ё букве У, как получилась буква Я. Он был просто счастлив! И предложил букве У попробовать спеть вместе с ним. Она охотно согласилась: «ИУ...ИУ...ИУ». (Дети произносят сочетание ИУ вместе с логопедом, постепенно ускоряясь, пока не получится буква Ю.)

Радости буквы Ё не было предела! Получилась ещё одна новая буква! Он бегом побежал к домику буквы О и с ходу предложил ей подхватить его песню: «ИО...ИО...ИО». (Дети произносят сочетание ИО, пока не получится буква Ё). И каково же было его удивление, когда у них получилась ещё одна буква — Ё!!!

Уже со слегка охрипшим голосом, ведь он не пел до этого так много, Ё отправился к букве Э. Она уже поджидала его на своем крыльце. Ей тоже хотелось поучаствовать в этой игре. Буквы запели: «ИЭ...ИЭ...ИЭ». (Дети произносят сочетание ИЭ и делают вывод о получившейся букве Е.)

Пойти в домик к букве Ы у Ё не было сил, он совсем охрип и потерял голос. Но несмотря на это, был очень счастлив. Ведь теперь появились четыре новые прекрасные буквы: Я, Ю, Ё, Е! Назвали их йотированными, потому что получились они именно от буквы Ё. И это не простые буквы, а буквы, у которых есть два звука, но даром их называют хитрыми. (Логопед повторяет с детьми пары звуков, дети соотносят их с буквами. Важно ещё раз подчеркнуть разницу в написании и звучании.)

Вот так и появилась улица гласных, где в каждом домике живет гласная буква. Живут они напротив друг друга, дома стоят в два ряда. Во втором ряду в своих домиках стали жить хитрые йотированные гласные.

Эта сказка позволяет учителю-дефектологу наглядно продемонстрировать и объяснить, что такое йотированные гласные, почему они так называются, почему они обозначают два звука. При этом неоспорима познавательная активность самих детей на занятии с использованием такого рода сказок. В соответствии с коррекционным планом, на последующих занятиях будет идти речь о первом способе обозначения мягкости согласных гласными второго ряда, также будет уделено огромное внимание фонетическому анализу слов с «хитрыми» гласными. Здесь следует сказать, что у детей с речевыми нарушениями возникают трудности в понимании звукового состава йотированных букв: почему йотированные гласные обозначают то один, то два звука; почему так «меняется» их произношение, от чего это зависит. В связи с этим возникла идея о продолжении сказочной истории, результатом чего явилась сказка «Щедрые гласные».

Щедрые гласные

Когда-то давным-давно появились йотированные гласные на улице гласных букв. Это были не простые гласные, а очень щедрые. Щедрость их заключается в том, что они всегда с удовольствием делятся своей мягкостью, которую получили от буквы Ё. С милой улыбкой и добрыми глазами они, как только попадают в слово, дарят свою мягкость всем буквам, которые стоят перед ними. Йотовые гласные как будто говорят другим буквам: «Прими мою мягкость, посмотри, какая она нежная и пушистая».

Посмотрите, как это происходит.

М + Я...мя Р + Ю...рю Н + Ё...нё Д + Е...де

Бывают случаи, когда йотированные гласные очень огорчаются. Происходит это, когда у них не получается подарить мягкость. Вот стоит йотированная гласная в начале слова, смотрит вперед, а никого перед ней нет, не с кем ей поделиться своей мягкостью. И тогда они остаются со своими двумя звуками. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. С помощью подчеркивания йотированных гласных в начале слова зелёной и красной линией демонстрируется наличие двух звуков в слове.)

ДМА ЮБКА ЁЖИК ЕЛЬ

Или перед йотированной гласной стоит в слове другой гласный, который не может принять мягкость йотированной гласной. Ведь гласный звук не может быть ни твердым, ни мягким. К тому же каждая гласная хочет исполнить свою роль, подарить либо твердость, либо мягкость, каждая занята своим делом. Опять получается, что у йотированной гласной остаётся два звука. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. Двухцветным подчёркиванием отмечается наличие двух звуков.)

БАЯН КАЮТА ПОЕМ МАЕЧКА

А с буквами Б и Ъ йотовые гласные совсем никак не могут подружиться. Мягкий знак начинает настораживаться, как только любая гласная к нему подходит. Ему не очень нравятся гласные, ведь их нельзя сделать мягкими. Он никак не может на них повлиять, говорит, что у него столько мягкости, которой он хочет поделиться, а гласным все равно. Мягкий знак начинает отталкивать от себя гласные, в том числе и йотированные. Мы это слышим при произношении. Поэтому, когда перед йотированной гласной стоит мягкий знак, она обозначает два звука. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. Двухцветным подчёркиванием отмечается наличие двух звуков.)

ГРОЗДЬЯ ВЫЛЬЮ ЖИЛЬЁ КОЛЬЁ

Твёрдый знак вообще буква гордая, серьезная, не хочет даже разговаривать с йотированными гласными, потому что он терпеть не может мягкость, которую щедро дарят йотированные буквы Я, Ё, Ю, Е. Он просто отворачивается от них. (Демонстрируются примеры соответствующих слов. Двухцветным подчёркиванием отмечается наличие двух звуков.)

ОБЪЯСНИТЬ АДЪЮТАНТ СЪЁМКА СЪЕЛ

Так и повелось с тех пор, что когда йотированные гласные стоят в начале слова, после гласных, после разделительного Ъ или Ь, они всегда обозначают два звука, так как не имеют возможности проявить свою щедрость и поделиться мягкостью.

Сказку нужно рассказывать, а не читать, так как при этом есть возможность наблюдать за реакцией детей в процессе её восприятия. После работы со сказкой рекомендуется нарисовать или представить в виде схемы её содержание, что в дальнейшем поможет ребёнку быстро актуализировать знания.

Заключение. Как видим, польза применения сказкотерапии в коррекционной работе учителя-дефектолога очевидна. Дидактическая сказка может быть использована при первом знакомстве с абстрактными знаками, символами или понятиями, значение которых наиболее сложно понять детям с речевыми нарушениями. Систематическое привлечение сказки в коррекционный процесс может быть важнейшим источником и резервом успешного личностного и речевого развития ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб. : Речь, 2002. — 310 с.
2. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 1997. — 400 с.

УДК 376

О. С. Турута

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 9 г. Жодино», Жодино

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ

Введение. Одним из главных компонентов готовности к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность — комплексное психологическое образование, комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов [1].

Готовность к высокопродуктивной деятельности в определённой области труда, общественной жизни Б. Г. Ананьев определял как проявление способностей. Согласно В. А. Крутецкому, готовность к деятельности — это весь «ансамбль», синтез свойств личности, что значительно более широкое понятие, чем способность [2]. Кроме этого, Д. Н. Узнадзе готовность как феномен определяет как установку, в исследованиях же Н. Д. Левитова, К. К. Платонова — это готовность личности к трудовой деятельности.

Сегодня встаёт проблема неготовности учителей к работе с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР). Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [3].

Таким образом, формирование инклюзивной готовности необходимо обеспечить уже на этапе подготовки будущих педагогов, так как именно в это время происходит формирование профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих особенности профессионального мышления.

Основная часть. Для того чтобы определить имеющийся уровень инклюзивной готовности будущих педагогов, нами было проведено исследование, которое позволило определить степень сформированности компонентов инклюзивной готовности. Мы использовали методику диагностики инклюзивной готовности, которую разработала В. В. Хитрюк.

Основу готовности составляет оценочная реакция на объект, которая может выражаться в когнитивных мнениях, эмоциях, поведении. Таким образом, систему исходных признаков («эмпирических индикаторов») методики диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов составляют: аспекты инклюзивной готовности (психологический (1), педагогический (2)); компоненты инклюзивной готовности (когнитивный (К), эмоциональный (Э), мотивационно-когнитивный (МК), рефлексивный (Р), коммуникативный (Ком) — шкалы; комплекс компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание каждого компонента инклюзивной готовности [2].

Методика диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами (от 1 до 10 баллов: «1» — абсолютно не согласен, категорически возражаю, никогда так не поступаю и поступать не стану, это не обо мне, «10» — безусловно согласен, всячески поддерживаю, всегда намерен так поступать, это обо мне).

В нашем исследовании приняли участие будущие педагоги учреждений дошкольного образования (студенты V курса факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный