

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА, ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО, ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ОДАРЁННЫМИ, С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, ГИПЕРАКТИВНЫМИ, С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДР.)

УДК 37.376

И. И. Бойко

Учреждение образования «Средняя школа № 3 г. Бреста», Брест

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Введение. Одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь в сфере образования является включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (в том числе детей с особенностями психофизического развития) в единый образовательный процесс [1]. Поэтому в настоящее время появляются новые формы взаимодействия участников образовательного процесса, создаются интегрированные классы, в которых одновременно получают образование как лица с особенностями психофизического развития, так и не относящиеся к ним. В интегрированных классах обучение учащихся, как правило, сопровождается разными видами помощи (педагогической, медицинской, социальной и др.), так как без них невозможно или затруднено освоение содержания программ специального образования, а образовательный процесс осуществляют не только учителя-предметники, работающие с большинством учащихся, но и учителя-дефектологи и другие педагоги, проводящие коррекционную работу. В связи с тем, что в 1-М классе интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости обучались дети с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении, необходимо было определить особенности психофизического развития и познавательной активности таких детей.

Основная часть. Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы.

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности. Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т. п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребёнка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредоточиваются на уроке. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. Так, например, в период психосоматического благополучия такие дети достигают довольно высоких результатов в учёбе [3].

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, которые вызывают расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. Речевые нарушения, возникнув под влиянием какого-либо патогенного фактора, сами не исчезают и без специально

организованной коррекционной логопедической работы могут отрицательно сказаться на всём дальнейшем развитии ребёнка. Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций (внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления, эмоционально-волевой и личностной сферы и др.), которые часто осложняют картину речевого нарушения ребёнка.

Дети эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Всё это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами.

Ещё одной особенностью учащихся с трудностями в обучении и тяжёлыми нарушениями речи является несформированность мотивационной сферы или низкий уровень мотивации ребёнка к обучению, что характеризуется неустойчивостью, ситуативностью его поведения в процессе учебной деятельности. Мотивы быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление). Мотивы малоосознанны, слабо обобщены и содержат в себе ориентировку школьника чаще на знания как на результат обучения, а не на способы учебной деятельности.

Обучающиеся с особенностями психофизического развития получают образование, направленное на формирование знаний основ наук и личностных качеств, коррекцию нарушений развития, дальнейшую социализацию. Коррекционные занятия обеспечивают как исправление недостатков психофизического развития, так и целостное влияние на личность ученика в целях достижения положительного результата в его обучении, воспитании и интеграции в общество.

Образовательный процесс обучающихся с особенностями психофизического развития осуществляется по специальным программам [2]. Дети с особенностями психофизического развития получают более продолжительное время на освоение содержания специальных образовательных программ, чем их сверстники, обучающиеся по общеобразовательным программам. Так, например, содержание образовательной программы для детей с тяжёлыми нарушениями речи и для детей с трудностями в обучении осваивается обучающимися начальной школы в течение пяти лет.

Коррекционный образовательный процесс строится на диагностической основе и опирается на личные достижения каждого обучающегося. При организации и проведении коррекционных занятий в обязательном порядке нами учитываются как личностные особенности детей, так и зона их ближайшего развития. На каждом занятии не только сообщаем тему, но обязательно даём целевую установку, при необходимости на каждом этапе занятия вновь конкретизируется цель, мы привлекаем самих детей к этому процессу, добиваясь от каждого ученика осознанности своих действий. При подборе заданий мы стимулируем обучающихся самостоятельно принять решение о способе выполнения задания (например, выучить наизусть полюболюбшую чистоговорку, заштриховать понравившуюся фигуру, прописать самый интересный элемент чистописания). При проведении опроса стимулируем проявление речевой активности, поощряем любой ответ, совместно с обучающимися анализируем способ рассуждения, объясняем, почему ошибся. На заключительном этапе занятия обсуждаем с обучающимися не только новизну полученных знаний, но и интересуемся тем, что им понравилось, уточняем «почему», узнаём, что бы хотелось выполнить ещё раз. Оценку деятельности осуществляем в виде развернутых оценочных суждений, при этом не только констатируем качество выполнения заданий, но и оцениваем динамику по сравнению с предыдущими ответами, обсуждаем с ребёнком причины удач или неудач.

Реализация личностно ориентированного подхода в работе учителя-дефектолога возможна при предоставлении учащимся различных видов заданий, используемых на занятиях коррекционного компонента. Например, выкладывание из цветных карандашей своего имени, фамилии, темы занятия; составление предложений из букв разрезной азбуки; совместный анализ и синтез предложения, слова, слога, буквы, звука; дорисовывание предметов на листе бумаги; выкладывание из конструктора или цветных шнурков своего имени или своих инициалов; автоматизация поставленных звуков в словах с опорой на картинки, рисунки детей; создание на фланелеграфе «транспортной развязки», описание собственно созданных (на листе бумаги) видов транспорта; составление описательных рассказов с опорой на жизненный опыт; активизация словарного запаса с опорой на бытовые ситуации, преодоление речевого негативизма при составлении рассказов по материалам лексической темы занятия; развитие «глобального» чтения и соотнесение звукобуквенного образа слова; развитие фонематического слуха и мелкой моторики при письме; выкладывание букв из конструктора в плоскостном или объёмном варианте (собирающие и преобразование букв из конструктора). В процессе проведения коррекционных занятий стараемся, чтобы изложение знаний было направлено не только на расширение их объёма, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого обучающегося.

Заключение. Наш опыт коррекционной работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи и трудностями в обучении показал, что организация и содержание коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога должны базироваться на выявленных с помощью диагностического обследования возрастных, психологических, индивидуально-личностных особенностях обучающихся, определении направлений коррекционной работы; формулировке задач речевого развития обучающихся; подборе учебных пособий и материалов и обязательно на учёте личностных достижений обучающихся.

Список использованных источников

1. Сидоренко, Р. С. Образовательное пространство Республики Беларусь — территория для всех / Р. С. Сидоренко // Специальная адукацыя. — 2017. — № 1. — С. 6—9.
2. Программы для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=8465>. — Дата доступа: 30.03.2016.
3. Психологическая характеристика детей с нарушением речевого развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.lektsii.org/7-73264>. — Дата доступа: 27.03.2017.

УДК 159.922+37.01

И. Е. Валитова

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ РАННЕЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ

Введение. В соответствии с основными положениями программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016—2020 годы общенациональными задачами в социальной политике государства являются поддержка семей с детьми и укрепление института семьи. Политика государства будет направлена на развитие системы охраны здоровья матери и ребенка, совершенствование форм социальной защиты семей с детьми. Результаты ситуационного анализа, проведенного ЮНИСЕФ вместе с Правительством Республики Беларусь, выявили области, требующие повышенного внимания, инвестиций и совместной работы, к которым отнесены, в частности, семья и безопасная среда для всех детей, а также раннее вмешательство. Таким образом, теоретические и практические исследования особенностей психофизического развития детей раннего возраста, в том числе развивающихся в условиях психофизической депривации, оказания комплексной помощи этим детям необходимы и востребованы в соответствии с реализацией национальных задач в области семьи, охраны материнства и детства.

Основная часть. В нашей стране предприняты серьезные усилия для разработки и внедрения системы профессиональной помощи детям раннего возраста. В системе специального образования детям в возрасте до трех лет оказывается ранняя комплексная помощь, в частности, в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации действуют кабинеты ранней комплексной помощи. В этих кабинетах проводится работа с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в развитии, а также детьми группы риска. В учреждениях здравоохранения работают кабинеты и центры раннего вмешательства, куда направляются в основном врачами дети с проблемами развития. В этих учреждениях с детьми работают как отдельные специалисты, так и команды профессионалов, включающие психолога, дефектолога, логопеда (набор специалистов может различаться, но специалисты психологического и педагогического профилей работают с детьми в обязательном порядке).

Очевидно, что в учреждениях образования и здравоохранения используются разные термины для обозначения сферы науки и практики, направленной на обеспечение полноценного психофизического развития детей в ранний период их жизни. В учреждениях образования используется термин «комплексная помощь», и этим фиксируется необходимость разноплановой работы с маленьким ребенком, участия разных специалистов [1]. Термин «раннее вмешательство», или «ранняя интервенция», используется по аналогии с западными моделями работы с детьми раннего возраста, в которых сделан акцент на включение семьи, имеющей ребенка раннего возраста, и обеспечение ее потребностей [2; 3]. Адекватным также является термин «ранняя реабилитация», акцентирующий приоритет медицинской помощи ребенку. Сторонники позиции глубокого своеобразия, специфики раннего возраста настаивают на использовании термина «абилитация», который обозначает формирование, созидание новых способностей у детей, отрицая правомерность термина «реабилитация», обозначающего восстановление утраченных способностей.

Несмотря на довольно долгую, уже двадцатилетнюю, историю существования служб ранней помощи / раннего вмешательства в нашей стране, проблемы профессиональной компетентности специалистов для работы с маленькими детьми остаются актуальными. Недостаточная компетентность профессионалов сказывается на качестве работы с детьми и их родителями. Сложившиеся в обыденном сознании представления о простоте и понятности раннего периода развития ребенка не соответствуют реальной картине сложного многовекторного процесса развития ребенка в первые годы жизни, повышенной уязвимости детей раннего возраста к различным вредностям, а также сензитивности ребенка к развивающим и коррекционным воздействиям. Теоретические исследования и практический опыт свидетельствуют о необходимости создания системы специальной подготовки профессионалов к работе с детьми раннего возраста.

Подготовка педагогов и психологов к работе с детьми раннего возраста в настоящее время возможна только при овладении студентами основной специальностью, так как в классификаторе специальностей не указаны другие возможности. В Российской Федерации ситуация более благоприятная. Например, студенты, обу-