

**Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

**Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Вечірній факультет**

**Київський університет імені Бориса Грінченка
Педагогічний інститут
Кафедра педагогіки та психології**

**Інститут психології Білоруського державного педагогічного університету
імені Максима Танка**

Казахський національний педагогічний університет імені Абая

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Збірник матеріалів Міжнародної заочної науково-практичної конференції

Частина 1

Травень 28-29, 2017 р.

**ACTUAL PROBLEMS OF PERSONAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF
INTERCULTURAL INTERRELATIONS IN EDUCATIONAL SPACE**

*Collected materials of International Distance Scientific and Practical
Conference*

Part 1

May 28-29, 2017 y.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

*Сборник материалов Международной заочной научно-практической
конференции*

Часть 1

Май 28-29, 2017 г.

Актуальні проблеми розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому просторі: Збірник матеріалів Міжнародної заочної науково-практичної конференції. - Київ, 2017. - Частина 1. - 126 с.

Збірник включає матеріали Міжнародної заочної науково-практичної конференції “Актуальні проблеми розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому просторі”. Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, учених і представників соціальних організацій.

Усі матеріали подано в авторській редакції.

СЕКЦИЯ 1. Проблемы национального воспитания личности в заведениях образования разных уровней (дошкольных, школьных, профессиональных та ін.)

СЕКЦИЯ 1. Проблемы национального воспитания личности в учреждениях образования разных уровней (дошкольных, школьных, профессиональных и др.)

*Боброва Е.С., кандидат психологических наук, заведующий кафедрой клинической
и консультативной психологии Института психологии Белорусского
государственного университета имени М.Танка*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

В статье рассматриваются вопросы обучения детей с синдромом Дауна. Автор представляет основные формы и этапы коррекционной работы, направленные на формирование пространственных представлений у данной категории детей, формы взаимодействия специалистов и родителей.

Дети с синдромом Дауна, пространственные представления, зрительное, слуховое, тактильное восприятие пространства, ориентировка с схеме тела.

Синдром Дауна является хорошо известным генетическим расстройством, и дети с этим синдромом идентифицируются как дети с умеренными или глубокими проблемами в развитии. Считается, что синдром Дауна – это достаточно частое явление, из 100 000 новорожденных 120-140 детей рождаются с таким диагнозом. Если женщина в возрасте 35 лет и выше планирует стать матерью, то вероятность рождения ребенка с данной патологией увеличивается во много раз.

В общественном сознании существует мнение, что все дети с болезнью Дауна одинаковы и у них имеют место нарушения в психике, разнообразные пороки развития, а также общие признаки: круглое плоское лицо, глаза с косым разрезом, деформированные, неправильной формы ушные раковины, большой широкий язык, редкие волосы с низкой границей роста на шее. Однако, специалисты, работающие с такими детьми и родители, отмечают их индивидуальные особенности, способность обучаться. Имея разное интеллектуальное развитие, они обладают своей индивидуальностью и талантами. В атмосфере любви и заботы дети с диагнозом «синдром Дауна» быстро осваивают любые жизненно необходимые навыки. В настоящее время данная категория детей не подвергается изоляции в специализированных медицинских учреждениях, а все больше проходит обучение в группах интегрированного обучения в рамках специального образования, что позволяет им в будущем социализироваться и развить необходимые коммуникативные навыки.

В связи с этим, нами была разработана коррекционная программа, направленная на формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна, так как у детей данной категории

наиболее выражены проблемы с формированием пространственных представлений и без специального обучения формируются лишь элементарные представления о пространственных признаках воспринимаемых предметах. В результате это отражается на их обучении, общении и т.д.. [19].

В настоящей статье мы представим особенности организации работы направленной на формирование пространственных представлений у данной категории детей, на первом этапе.

Следует отметить, что в учреждениях дошкольного образования интегрированного типа проводится работа по формированию пространственных представлений у детей, однако, она носит фрагментарный характер. На наш взгляд, лишь целенаправленная, последовательная работа обеспечит единство в формировании сенсорных и вербальных компонентов, лежащих в основе пространственных представлений, будет способствовать успешному усвоению детьми пространственных представлений через единство зрительно-тактильно-кинестетически-вестибулярных связей и соответствующего вербального эквивалента.

Важное значение в процессе воспитания и обучения детей имеет взаимодействие психолога, учителя-дефектолога, воспитателей и родителей. Специалисты сообща должны создать у родителей настрой на совместную работу. Учитывая то, что родители не имеют специальных знаний по данному разделу следует проводить с ними обучающие семинары, круглые столы и консультации, в рамках которых они могут познакомиться с основными направлениями коррекционно-образовательной работы по формированию пространственно-временных представлений, получить рекомендации по организации взаимодействия с ребенком, использованию специальных игр. Следует также предоставлять наглядную информацию, содержащую перечень изучаемых слов обозначающих пространственные и временные отношения, привлекать родителей к выполнению домашних заданий.

Даная работа должна проводиться поэтапно, с учетом особенностей, затруднений, которые испытывают дети при овладении новым материалом. Деление на этапы условно, время прохождения каждого этапа определяется учителем-дефектологом и воспитателем.

На **подготовительном этапе** работы взрослый определяет уровень развития ребенка, т.е. ту возрастную точку, от которой берет начало отклонение от условно-нормативного варианта развития и направление этого отклонения. Таким образом, появляется возможность построить коррекционную программу, что называется, «с нужного места», то есть адресно.

При этом возможен и необходим постоянный контроль за прохождением ребенком «коррекционного пути»: то есть постоянное соотнесение нормативной программы развития операционально-технологических составляющих (в соответствии с их уровневым строением в онтогенезе) с последовательностью их формирования в процессе специально организованной работы.

Очевидно, что коррекционный процесс в каждом случае должен начинаться (как минимум) с работы над уровнем, предшествующим несформированному. Для определения зоны актуального развития необходимо провести диагностическое обследование.

Разработанная нами диагностическая карта начинается с изучения знаний детьми геометрических фигур, это объясняется тем, что к пространственным признакам относятся: форма, величина, пропорции и т. п..

Важным является и определение вербального и невербального уровней, способов выполнения заданий: самостоятельно, с помощью взрослого. Диагностику следует проводить в начале года и повторно (можно по отдельным критериям) в середине и в конце учебного года. Задания, представленные в диагностической карте, могут быть предложены детям на других занятиях, в свободной деятельности, также изменены, дополнены.

Следует отметить, что каждый этап онтогенеза должен быть не просто пройден, но и прочно освоен ребенком, его телом в движении и пространстве, поскольку именно степени свободы сенсомоторной актуализации и собственной (произвольной) регуляции закладывают основу для дальнейшего наращивания всего психического потенциала.

Обязательным условием эффективности проводимой работы на любом этапе является накопление детьми разнообразного опыта не только практического различения пространственных признаков и отношений, но и их вербального обозначения и оперирования в мыслительном плане. Быстрый и ощутимый коррекционно-развивающий эффект в работе может быть достигнут также за счет привлечения к выполнению того или иного задания максимально возможного числа анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного, кинестетического), комплексная и содружественная работа которых обеспечивает формирование более устойчивых и правильных пространственных представлений.

Взаимодействие между взрослым и ребенком строится преимущественно с использованием ребенком невербальных средств общения, с его стороны допустимо не называние пространственных эталонов, а их показ, т.е. он может использовать указательный жест, слова «там», «тут», «вот», выполнять задание по образцу, используя способы примеривания, накладывания. Мы условно разделили работу по развитию пространственных представлений на разделы. Однако это не означает, что каждый раздел сменяет друг друга, наоборот они сосуществуют, дополняют и наполняют друг друга.

Начинать работу на первом этапе обучения необходимо с обогащения чувственного и двигательного опыта ребенка, опыта предметно-практической деятельности и уже на этой основе формировать представления о *схеме собственного тела* и окружающем пространстве. По мере практического освоения ребенком пространства следует включать и словесные обозначения пространственных отношений, изучение пространственной терминологии. Особая роль здесь принадлежит взрослому. От того как будет организовано сотрудничество между ребенком и взрослым, налажен эмоциональный контакт, зависит степень заинтересованности ребенка в выполнении совместных заданий. Важно вызвать интерес у детей не только к совместным действиям, по подражанию, но и использованию в общении указательного жеста и ситуативных слов «там», «тут».

Для обогащения чувственного опыта ребенка используются специальные упражнения по оптимизации и стабилизации общего тонуса тела, растяжки, релаксации. Оптимизация тонуса является одной из важных задач первого этапа

коррекционной работы, так как любое его отклонение негативно влияет на общее развитие ребенка. В начале проводятся упражнения направленные на ощущения напряжения и расслабления. Необходимо, например, показать ребенку на собственном теле разницу между напряжением рук и расслаблением: медленно вытянуть одну руку над головой, посмотреть на нее, повернуть кисти, опустить вниз; положить в ладони «груз» (рука согнута в локте) предложить подержать, затем забрать «груз», руку опустить (расслабить). Аналогично проводится упражнение для ног, лежа на спине; положить в одну руку По позе ребенка и «волне» его дыхания можно определить «зажатые» места и поработать с ними дополнительно. на растягивание, основанные на естественных движениях ребенка. При их выполнении ребенок должен почувствовать мягкое растяжение, но не напряжение. Взрослый, помогая ребенку, делает ему растяжки медленно и плавно.

При формировании двигательного опыта ребенка необходимо использовать специальные игры-упражнения, которые позволят ему осознать самого себя, свое тело, объекты окружающего пространства, дифференцировать свои ощущения, опираясь на зрительный, слуховой анализаторы, развить чувственную основу через прикосновения.

Другими словами, в процессе коррекционно-развивающего обучения важно научить ребенка ощущать свое тело в пространстве, быть внимательным к тому, что его окружает, определять направление звука, следить за перемещением предметов в пространстве, то есть смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать. Работа по данному направлению проводится не только в специально отведенные часы, но и во время занятий физкультурой, проведения зарядки, других режимных моментов.

На первом этапе работы по формированию пространственных представлений необходимо дать ребенку почувствовать, что мир вокруг него существует объективно и что он сам (его тело в частности) занимает в этом мире, в этом пространстве определенное место. Для этого нужно сформировать у ребенка способность уверенно, без боязни двигаться в пространстве группы. Взрослый помогает ему освоить поочередно все помещения группы, причем в начале, в них должно находиться небольшое количество предметов. Педагог, двигаясь вместе с ребенком, поворачиваясь в разные стороны, показывает (используя указательный жест) и рассказывает, что находится впереди, сбоку, снизу и сверху. При этом не обязательно использовать слова пространственного значения, они ребенку еще непонятны. Здесь уместны указательные местоимения «там», «тут» и т.д.

Для фиксации ребенком своего тела в пространстве целесообразно использовать различные упражнения, позволяющие ребенку фиксировать свое положение с помощью конкретной части тела. К примеру, лежать на спине, на животе, на боку, переворачиваться со спины на живот, выполнять упражнения лежа на спине, на животе, поворачивать голову, туловище, прыгать, ходить по дорожке, перешагивать через предметы, бросать мячи и т.д. Можно использовать упражнения на гимнастическом мяче, игры в сухом бассейне.

При выполнении упражнений на закрепление названий частей тела, движения ребенка должны сопровождаться речью взрослого, показом и при необходимости совместными действиями. Следует вызывать у детей желание не только выполнять определенные действия со взрослым, но и самостоятельно

показывать свои части тела, детей, куклы, использовать указательные местоимения, а затем и слова конкретного значения.

Представления о схеме собственного тела закрепляются в процессе:

- зрительно-осязательного обследования ребенком своего тела;
- рассматривания ребенком себя в зеркале (нахождение и называние частей своего тела);
- соотнесения ребенком частей своего тела с частями тела взрослого, стоящего напротив;
- определения и называния частей тела других детей и кукол.

При обследовании ребенком своего тела важно, чтобы ребенок соотнес свою часть тела с ее названием. Взрослый берет руку ребенка, поглаживая ее говорит: «Вот у Вовы одна рука, а вот еще рука. У меня тоже есть руки. Вот одна рука, а вот вторая рука. Положи свою руку на мою руку. А теперь погладь мою руку». Для развития чувствительности прикасаться к различным частям тела ребенка теплыми и холодными предметами, кусочками ткани, делать легкий массаж. При взаимодействии с ребенком взрослый сопровождает свои движения словами: «Погладим ручки, а теперь ножки, скажи, что я глажу?», в соответствии с изучаемой частью тела используются потешки, небольшие четверостишия.

После того как ребенок зафиксировал свои части тела на тактильном, зрительном уровне, учим ребенка соотносить части своего тела с частями тела взрослого, стоящего напротив. В начале, ребенок повторяет движения за педагогом (дотрагивается до головы, ног, поднимает руки вверх, опускает вниз). Затем ребенку предлагают показывать движения взрослого.

Все движения обязательно сопровождаются проговаривание: «Вот голова. Вот руки. Подняли руки вверх...». Постепенно осуществляется переход к самостоятельному выполнению движений, показу частей тела по инструкции взрослого.

По мере овладения ориентировкой на себе подводим ребенка к ориентировке на других детей, куклах. Учим показывать и называть части тела другого ребенка, куклы, вместе с педагогом, самостоятельно. Вызывает интерес и упражнение с детским кремом, которым ребенок намазывает руки другого ребенка, игры с песком, водой, где дети могут дотронуться до части тела другого ребенка и назвать ее. К примеру, игра «Волшебный мешочек», «Веселая коробка».

Далее необходимо перейти к развитию зрительного восприятия пространства.

Мы не случайно на первое место поставили развитие зрительного восприятия. Именно оно на ранних этапа развития обеспечивает получение информации о пространственном положении и движении объектов. Позднее эта информация дополняется сведениями о форме и структуре объектов. Наряду с задачей отражения предметов и их свойств оно также участвует в восприятии и регуляции собственных движений наблюдателя.

Современные данные показывают, что зрение дает начало целому ряду качественно различных процессов, связанных с отражением цветовых, пространственных, динамических и фигуративных характеристик, находящихся в зрительном поле объектов.

На первых этапах работа проводится по формированию у детей умения анализировать форму, величину объектов и их частей, видеть и выделять форму, величину в разнообразных объектах: плоскостных конструкциях, натуральных объектах и т.п. Необходимо использовать прием сравнения, сопоставления изучаемых объектов по форме и величине. При этом сначала предлагать детям выделять признаки их различия (например, круг и треугольник), а затем - сходства (например, круг и овал). Особое внимание следует уделять соотношению образов-представлений о формах и величинах с обозначающими их словами.

Существуют различные мнения по поводу того, что в первую очередь влияет на восприятие предметов в окружающем пространстве, зрительное восприятие или практические действия. По мнению Г.А.Урунтаевой, зрительное восприятие ребенком признаков объектов направляет его практические действия. Проведенные В.П.Зинченко и А.Г.Рузской исследования доказывают обратное. По их мнению, «рука учит глаз», причем не как орган осязания, а как орган практического действия.

«Заимствование» глазом определенных черт практического действия представляет собой результат формирования перцептивных действий. Ж.Пиаже отмечает, что практические действия имеют дело с реальными, а не с перспективно измененными свойствами предметов. Причем практические действия приспособляются к ним в зависимости от условий расположения их в пространстве. Таким образом, зрительные и осязательные перцептивные действия возникают из действий практических.

В связи с этим, при обучении выделять предмет в пространстве необходимо учить соединять движения «глаз - рука», т.е. инструкция должна содержать в себе и стимул к действию и к зрительной фиксации. Пример, «Посмотри, вот кукла, возьми куклу». В своей работе следует учитывать некоторые особенности детей, а именно то, что у них отмечается неполноценность зрительного восприятия, которое в свою очередь снижает возможность формирования практических навыков и умений у ребенка, а значит, вызывает значительные трудности в процессе формирования пространственных представлений.

Для успешности и эффективности коррекционной работы необходимо формировать у детей поисковые способы ориентировки при выполнении задания, а на этой основе создавать интерес к свойствам и отношениям предметов, формировать умение учитывать эти свойства в практических действиях и таким образом подводить к подлинной зрительной ориентировке.

При организации обучения необходимо научить ребенка фиксировать взгляд на предмете, следить за перемещением его в пространстве. Ребенок должен научиться узнавать предметы знакомого пространства, выделять их признаки и предназначение.

Следует организовывать не только зрительный анализ объектов, но и осязательное обследование – ощупывание, обведение по контуру. Например, формируя у детей навык осязательного обследования плоскостных фигур, необходимо придерживаться определенной последовательности: фиксируя одной рукой деталь на плоскости, другой, обследовать ее по часовой стрелке (слева направо), выделяя при этом характерные признаки обследуемого объекта: отсутствие или наличие углов и их количество, наклон линий и т.п.

На последующих этапах такую работу можно организовывать с использованием ширмы или с закрытыми глазами. В начале для обследования предлагаются детали с сильно различающимися по форме элементами (например, круг и квадрат), а затем – со сходными (например, прямоугольник и квадрат).

Для развития слухового восприятия пространства необходимо создать вокруг ребенка «звуковой мир», научить различать речевые и неречевые звуки. Игры на восприятие звука должны дать представление о разных по характеру шумах: шуршании, скрипе, писке, бульканье, звоне, шелесте, стуке, шуме поезда, машин, о громком и тихом звуке, шепоте. В этих играх ребенок учится различать «звучание» знакомых предметов, бытовых звуков (звонок телефона, звонок в дверь, бегущей из крана воды, тиканье часов, звук работающей стиральной машины), музыкальных инструментов (колокольчик, барабан, дудочка, металлофон и т.д.), звуков природы – гул ветра, шелест листьев, капли дождя, голоса животных, птиц. Цель игр - знакомство с особым миром звуков. Важно сделать этот мир привлекательным и значимым, говорящим ребенку о чем-то важном.

На начальном этапе для различения неречевых звуков требуется зрительно-двигательная опора. Это означает, что ребенок должен видеть предмет, который издает какой-то необычный звук, сам попробовать извлечь из него звук разными способами, то есть совершить определенные действия. Дополнительная чувственная опора становится не обязательной лишь тогда, когда у ребенка сформировался нужный слуховой образ. В настоящее время существуют различные музыкальные игрушки, настольные игры, играя с которыми ребенок знакомится со звуками природы, голосами животных и др.

Следует отметить, что при правильно организованной работе с ребенком с синдромом Дауна, а также слаженной работе специалистов с родителями, можно получить хороший результат, который поможет данной категории детей овладеть способами пространственной ориентировки и быть успешными в плане социализации и взаимодействия с окружающими.

Список использованной литературы.

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Владос. – 2004. – 363с.
2. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г.Ананьев. – М.: Просвещение, 1964. – 314с.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. Пособие – М.: Издательский центр «академия», 2003 – 64с.
4. Былино М.В. Познаем мир в играх, звуках и красках: пособие для работы с детьми с особенностями психофизического развития дошкольного и младшего школьного возраста / М.В. Былино, Ю.В. Захарова, О.В. Клезович. – Минск: Харвест, 2006. – 132с.
5. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. /А.А. Люблинская. – М.: АПН РСФСР, 1956. – Вып. 86. – с. 47-62.