

Вместе с тем заставляют задуматься показатели, полученные по методике Шихана (диагностика и лечение тревожных расстройств) в СШ № 6 Речицы и различных точках региона Гомельской области: уровень тревожности выше 30 баллов отмечается у 53,8 % респондентов. До 20 баллов (относительная норма) данный уровень отмечается лишь у 23,1 % учителей. При этом сравнительные показатели тревожности в основном не связаны с экономической обстановкой и возрастом респондентов (выборка — 2292 учителя области). С чем это связано: с микроклиматом в коллективах, влиянием социума, материальной обеспеченностью, отношением в обществе к учителю? Или все, вместе взятое, порождает такую архитревожную картину? Ответ предельно прост: учитель сегодня (как, впрочем, и ранее), нуждается в действенной заботе о нем со стороны государства и управленческих структур в регионах.

«Творчество педагогического коллектива, — подчеркивал великий педагог В.А. Сухомлинский, — неотделимо от научного исследования собственного труда и глубокого изучения ребенка». Практический психолог, ориентируясь нашими методическими разработками, может относительно легко выявить и микроклимат в коллективе, и качественные показатели в работе учителей, и состояние, а также мотивы поведения учащегося (влияние семьи, интересы, структура характера (система отношений), психологические процессы, речь, эмоционально-волевые свойства, типичные моральные качества, способности, какие области деятельности больше всего привлекают учащегося). Действенность указанных методик подтверждена исследованиями в характеризующей экспериментальной школе.

Заключение. Саморазвивающимися образовательными системами мы называем такие школы, в которых готовят педагога — исследователя, педагога-ученого. Научно-практические методы в этой связи — проверенный практикой надежный инструментальный диагностики и прогнозирования эффективной педагогической деятельности.

О.А. Науменко

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ РЕЗЕРВОВ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В соответствии с «Концепцией обучения, воспитания и подготовки к жизни детей с недостатками умственного и физического развития» (1992) большую значимость приобретают проблемы наиболее ранней социальной адаптации детей с речевыми расстройствами. Поэтому пере

исследователями встает ряд вопросов, связанных с готовностью таких детей к обучению. Среди которых можно выделить направление, в котором идет поиск зависимости между уровнем овладения знаково-символической деятельностью и успешностью обучения в школе.

Одним из существенных условий, способствующих нормальному переходу детей от игры к учению, является сформированность достаточно высокого уровня знаково-символической деятельности. На современном этапе развития психолого-педагогической науки данная деятельность рассматривается как особый вид деятельности, имеющий свою структуру, способ функционирования, различные виды (замещение, схематизация, кодирование, моделирование), которые реализуются в различных семиотических системах.

Считается, что уровень развития знаково-символической деятельности служит показателем умственного развития ребенка (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.Е. Запорожец, Н.И. Непомнящая, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и др.), является одной из общих интеллектуальных способностей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, В.В. Холмовская и др.). Согласно данным исследований Л.С. Выготского, Г.А. Выгодской, Г.Д. Лукова, А.Р. Лурия, Ю.Я. Юдович и др., развитие знаково-символической деятельности находится в тесной связи с речевым развитием ребенка.

Характерным видом знаково-символической деятельности для дошкольного детства является замещение, которое выступает как необходимое и основное звено, лежащее в основе любой деятельности со знаково-символическими средствами. Поэтому овладение операцией замещения предполагает овладение основами знаково-символической деятельности в целом.

К моменту прихода в школу каждый ребенок (в том числе и с нарушениями речи) должен иметь некоторый уровень развития знаково-символической деятельности, чтобы усвоить предлагаемые ему систематические знания. При этом внимание акцентируется на необходимости целенаправленного формирования знаково-символической деятельности даже в условиях нормального развития, так как при ее стихийном освоении реализуемые семиотические закономерности недостаточно обобщаются и осознаются ребенком, что является препятствием к широкому переносу способностей знаково-символической деятельности в новые знаковые ситуации (Л.А. Венгер, Г.А. Глотова, Н.Г. Салмина).

Среди специфических новообразований игровой деятельности ребенка, позволяющих ему в дальнейшем безболезненно включиться в школьную жизнь, психологи называют знаково-символическую функцию сознания (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.Г. Салмина, Д.Б. Эльконин и др.). Это образование открывает ребенку возможность замещения реальных предметов и явлений знаком.

Программа воспитания и обучения дошкольников с нарушениями речи в разделе «Игра», начиная с третьего года обучения, предусматривает формирование игрового замещения предметов. Однако, по данным наших исследований, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) к старшему дошкольному возрасту замещение как основа знаково-символической деятельности остается несформированным. На наш взгляд, выявленное отставание и своеобразие процесса замещения при ОНР является не только следствием речевой патологии дошкольников, но и результатом состояния сложившейся практики коррекционно-воспитательной работы в этом направлении.

Разработанная нами анкета была направлена на:

- выявление предпочитаемой дошкольниками с ОНР предметно-игровой среды как условия становления и формирования игрового замещения;
- анализ оценки педагогами состояния и особенностей игрового замещения у своих воспитанников;
- изучение опыта воспитательной работы дефектологов по формированию игрового замещения у детей с ОНР;
- определение состояния методического обеспечения по указанному направлению;
- изучение мнения дефектологов относительно необходимости целенаправленной работы по формированию игрового замещения у детей с ОНР;
- выявление наличия (отсутствия) осознания педагогами дефицита теоретических знаний и практических затруднений в своей профессиональной деятельности относительно обозначенной проблемы.

Результаты анкетирования (всего было проанализировано 50 анкет) позволили констатировать, что, по мнению большинства педагогов, дети с ОНР как в игровой комнате, так и на прогулке предпочитают играть с персонализированными и сюжетными игрушками, хотя 1/4 часть респондентов указывают, что в качестве заместителей дети часто используют предметы с нефиксированным игровым содержанием (палочки, камешки, тряпочки и т.п.). На вопрос анкеты «Часто ли дети в своей игровой деятельности сталкиваются с ситуацией замещения недостающих предметов?» 2/3 опрошенных указали, что с данной ситуацией их воспитанники сталкиваются иногда или в единичных случаях.

Все это позволяет косвенно судить о качестве подбора педагогом предметно-игровой среды. По нашим наблюдениям, в игровых комнатах современных детских садов можно увидеть в избытке так называемый натуралистический игровой материал (уменьшенные копии людей, зверей, машин, посуды, мебели, овощей и пр.), а также сами реальные предметы и их части. На наш взгляд, присутствие только такого рода игрушек не стимулирует создание ситуации замещения, что, в свою очередь, не учитывается воспитателями при организации игровой среды для своих воспитанников.

Материалы опроса также показали, что педагоги по-разному определяют состояние игрового замещения дошкольников с ОНР. Не все дефектологи адекватны в своих оценках изучаемого процесса. Часть из них фиксирует отставание и наличие особенностей игрового замещения у детей, другие указывают на соответствие его состояния возрастной норме. При этом, оказалась немалочисленной (1/3 опрошенных) группа педагогов, которые затруднялись дать какую-либо оценку рассматриваемому процессу.

По данным анкетирования, изучение опыта воспитательной работы педагогов по формированию игрового замещения у детей с ОНР практически указало на его отсутствие. Дело в том, что на вопрос анкеты «Используете ли Вы целенаправленно в своей работе какие-либо методы, приемы формирования игрового замещения у детей с ОНР?» большинство респондентов ответило отрицательно. Среди причин одни педагоги отмечают незнание соответствующей методики, другие не видят в этом необходимости.

Часть опрошенных (1/4) утвердительно ответили на данный вопрос анкеты.

Характеризуя современное состояние методического обеспечения по формированию игрового замещения у детей с ОНР, все педагоги отметили, что оно «является недостаточным». На предложение анкеты конкретно порекомендовать какой-либо метод или прием коррекционно-воспитательной работы в данном направлении все, без исключения, респонденты указали, что они затрудняются это сделать.

Мнения дефектологов относительно необходимости целенаправленной работы по формированию игрового замещения у детей с ОНР расходятся: половина опрошенных подтверждают эту необходимость, а другая половина — или затрудняется дать ответ, или отрицает такую необходимость.

Подтвердилось наличие осознания педагогами дефицита теоретических знаний и практических затруднений в своей профессиональной деятельности относительно обозначенной проблемы. Ни один из опрошенных не указал на полную удовлетворенность своими знаниями в изучаемой области: 1/3 дефектологов «удовлетворены в основном», 1/3 — «совсем не удовлетворены» и 1/3 — затруднились ответить.

Таким образом, вышеизложенные материалы анкетирования педагогов позволили выявить проблемные поля и неиспользуемые резервы коррекционной поддержки процесса формирования основ знаково-символической деятельности дошкольников с ОНР, что значительно снижает эффективность коррекционно-педагогической работы с рассматриваемой категорией детей.