

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ
ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИЯХ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И ПОВЕДЕНИЯ»**

Для студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)
Направленность (профиль)
Начальное образование и логопедия

Ставрополь, 2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.....

Тема 1. Клинико-педагогическая характеристика РАС

Тема 2. Дети дошкольного возраста с РАС в образовательном пространстве

Тема 3. Современные технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста с РАС

Тема 4. Методы формирования и коррекции поведения у детей с РАС

Тема 5. Поведение ребенка как результат его взаимодействия с окружающей средой

Тема 6. Причины и типы нарушений поведения у детей

Тема 7. Патологическое формирование личности и его коррекция.

Тема 8. Специфические и неспецифические методы педагогической коррекции поведения у детей дошкольного возраста

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемый в рамках направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Начальное образование и логопедия» курс, посвященный детальному изучению психолингвистических основ логопедии, призван сформировать компетенции, направленные на понимание взаимосвязи речевых и психических процессов.

Цель курса «Логопедическая работа при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения» – формирование набора профессиональных компетенций (ПК-11, ПК-12, ПК-13) будущего бакалавра по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование и формирование у студентов общетеоретических представлений и практических навыков организации психолого-педагогической помощи детям с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

Задачи дисциплины:

1. Сформировать у студентов представление о закономерностях развития детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
2. Сформировать представление об этиологии и патогенезе соответствующих нарушений;
3. Сформировать представление о содержании и формах психологической и социальной помощи детям с нарушениями эмоционально-волевой сферы и их семьям.

В результате освоения содержания дисциплины студент должен знать:

- цели и конкретизирует результаты совместной и индивидуальной учебной, воспитательной, коррекционно-развивающей деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
- социальные и духовно-нравственные ценности личности и модели их формирования
- алгоритм организации и содержания психолого-педагогического обследования лиц ОВЗ.
- характеристику особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей, социально-коммуникативных ограничений у лиц с ОВЗ; алгоритм комплексной оценки результатов диагностики детей; проблемы и потребности родителей детей с ОВЗ; основы консультирования и психолого-педагогического просвещения.
- структуру и содержание адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ; содержание, формы, методы, приемы и средства организации коррекционно-педагогического процесса, его специфику в вариативных условиях образовательных систем; современные специальные методики и технологии обучения и воспитания, учащихся с ОВЗ.
- особенности психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности разных групп лиц с ОВЗ; теорию и практику реализации дифференцированного подхода в образовании и социализации

лиц с ОВЗ; требования к содержанию программно-методического обеспечения образовательных программ и программ коррекционной помощи для лиц с ОВЗ;

- исторические и нормативно-правовые аспекты отношения общества и государства к лицам с ОВЗ; этические аспекты взаимодействия с лицами с ОВЗ в социуме; потенциальные (адаптивные) возможности лиц с ОВЗ различных категорий; особенности влияния социальной среды и социального окружения на адаптивные возможности лиц с ОВЗ.

- клинические и этиопатогенетические основы психофизических расстройств у лиц с ОВЗ; принципы разработки индивидуальных программ коррекции, абилитации и реабилитации

Уметь:

-аргументированно использовать психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

- создавать педагогические ситуации и использовать потенциал образовательной и социокультурной среды для решения задач духовно-нравственного воспитания обучающихся;

- анализировать документацию лиц с нарушениями речи, предоставленную организациями здравоохранения, социальной защиты, образования, культуры, спорта, правоохранительными органами.

- осуществлять анализ и оценку результатов диагностики нарушений развития, психолого-педагогического обследования с учетом данных комплексного психолого-медико-педагогического обследования, структуры нарушения; описывать результаты психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ; формулировать выводы и заключение по результатам проведенного психолого-педагогического обследования; разрабатывать индивидуальную образовательную траекторию для ребенка; организовывать работу с родителями ребенка с ОВЗ; проводить психолого-педагогическое просвещение педагогов, работающих с детьми с ОВЗ

Уметь:

-отбирать необходимое содержание, методы, приемы и средства обучения и воспитания в соответствии с поставленными целями и задачами; планировать и организовывать процесс обучения и воспитания обучающихся с нарушением речи в вариативных условиях образовательных систем; применять специальные методики и образовательные технологии в процессе обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ.

-осуществлять планирование образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ; определяет задачи, содержание, этапы реализации программ диагностики, обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с ОВЗ.

-пропагандировать толерантное отношение к лицам с ОВЗ; определять задачи взаимодействия со средствами массовой информации, с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, с целью формирования и укрепления толерантного отношения к лицам с ОВЗ; строить продуктивные взаимоотношения с лицами с ОВЗ и их ближайшим окружением; выявлять потенциальные (адаптивные) возможности лиц с ОВЗ и развивать их; создавать условия для социокультурной интеграции лиц с ОВЗ.

- проводить диагностику психофизических расстройств у лиц разного возраста; разрабатывать индивидуальные программы коррекции, абилитации и реабилитации с учетом специфики психофизических расстройств и стартовых возможностей лиц с ОВЗ

Владеть:

- приемами организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития и возрастными нормами.

- приемами воспитательной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

- навыками выбора и реализации методик для диагностики нарушений у лиц с ОВЗ с учетом их индивидуальных особенностей, методики психолого-педагогического обследования

- навыками диагностической деятельности; навыками анализа и интерпретации результатов диагностики детей; навыками осуществления индивидуального подхода в образовании детей с ОВЗ; навыками консультирования и психолого-педагогического просвещения родителей и педагогов

- методами отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания в соответствии с поставленными целями и задачами в различных институциональных условиях; навыками применения специальных методик и образовательных технологий в процессе обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ.

- умением методически обоснованно отбирать и применять в образовательном процессе современные образовательные и коррекционно-развивающие дидактические средства, информационно-коммуникационные технологии с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей .

- навыками нормами этики и толерантности в общении с лицами с ОВЗ и их ближайшим окружением; навыками изучения личности и социальной среды с целью выявления адаптивного потенциала; навыками социального включения лиц с ОВЗ.

- методами и технологиями коррекции психофизических расстройств у лиц разного возраста; навыками абилитации, реабилитации лиц с ОВЗ в учреждениях здравоохранения, социального обслуживания, на дому

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины

ПК-11, ПК-12, ПК-13.

Компетенция: ПК-11

Способен применять систему диагностики для комплексной оценки развития обучающегося с нарушением речи и определения эффективности коррекционно-развивающего воздействия.

Компетенция: ПК-12

Готов к комплексной оценке результатов обследования с целью выбора индивидуальной образовательной траектории и оказания консультативной помощи обучающимся с нарушениями речи и их ближайшему окружению.

Компетенция: ПК-13.

Готов к организации и реализации коррекционно-педагогического процесса в вариативных условиях образовательных систем

Продолжительность курса ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И ПОВЕДЕНИЯ» один семестр, форма контроля – ЗАЧЕТ. Предусмотрены различные формы текущего контроля, а также самостоятельная работа.

Программа, разработанная в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Практическое занятие 1

Тема. Клинико-педагогическая характеристика РАС.

Цель: закрепить представления студентов о детях с расстройствами ЭВС как объекте педагогической помощи, научить студентов дифференцированно владеть понятийно-категориальным аппаратом дисциплины и критически анализировать существующие теоретические концепции.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о отечественных и зарубежных подходах к образованию детей с нарушениями ЭВС, умение учитывать факторы, характер и изучения билингвизма.

Формируемые компетенции или их части: Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности коррекционно-педагогической работы при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Теоретическая часть

В становлении теории аутизма можно выделить несколько основных этапов (В.М.Башина, 1993).

1. *Донозологический - конец XIX- начало XX в. - характеризуется отдельными упоминаниями о детях со стремлением к уходам и одиночеству.*

Считается, что первым специалистом, обратившим серьезное внимание на очень маленьких детей с тяжелыми психическими расстройствами,

включающими выраженные отклонения, задержку и расстройство процесса развития, был психиатр Н. Maudsley (1867), рассматривающий такие расстройства как «психозы».

2. *Доканнеровский - 20-40-е годы XX века - постановка вопросов о возможности выявления у детей так называемой шизоидии.*

Е. Krepelin в ряду психопатий выделял группу пациентов со странностями в поведении и мышлении.

Е. Bleuler (1920) вводит термин «аутизм» (от греческого «autos» - сам) для психопатологического феномена «оторванности ассоциаций от данных опыта, игнорирования действительных отношений», считая его одним из симптомов шизофрении, но допуская, что состояния, похожие на аутизм, могут наблюдаться не только при патологии шизофренического круга. В работах Е. Bleuler (а затем и L. Kanner) речь шла о замкнутых детях, хотя более поздние исследования, проведенные для выделения социальных признаков аутизма, показали, что название не совсем адекватно отражает суть проблемы, так как многих аутичных детей можно охарактеризовать как «активных, но странных», но никак не замкнутых.

В 1931 году В.П.Осипов определял аутизм как «разобщенность больных с внешним миром», а В.А.Гиляровский (1938) писал об аутизме как о «своеобразном нарушении сознания своего «Я» и всей личности с нарушением нормальных установок к окружающему», подчеркивая также замкнутость и отчужденность от всего отстального.

3. *Каннеровский - с 1943 по 70-е годы XX века - появление работ по теории аутизма, изучение клинико-психологических вариантов аутистического расстройства.*

L. Kanner в работе «Аутистические расстройства аффективного общения» дал отчетливое описание синдрома «инфантильного аутизма» (1943), наблюдающегося в раннем детском возрасте. Он описал детей, обнаруживающих «крайне аутистическое одиночество», неспособность настраиваться на адекватное поведение и задержку или отклонение развития языка с эхолоалией и неправильным употреблением местоимений, монотонное повторение шума или слов, отличную механическую память, ограниченный диапазон спонтанной активности, стереотипии, «тревожное навязчивое желание поддерживать все в неизменном виде», «страх перед изменением и незаконченностью» и патологические отношения с другими людьми, а также предпочтение общению с картинками и неодушевленными объектами.

L. Kanner предположил, что этот синдром более часто встречается у детей, чем это предполагалось ранее, и что его ошибочно рассматривали как умственную отсталость или детскую шизофрению. Им были разработаны пять основных критериев:

- 1) глубокое нарушение контакта с другими людьми;
- 2) навязчивое стремление к повторяющимся, однообразным формам активности;
- 3) поглощенность вращающимися или вращаемыми объектами,
- 4) мутизм или не направленная на межличностную коммуникацию речь;

5) высокий когнитивный потенциал.

В 1956 г., имея в распоряжении уже более обширные наблюдения, L. Kanner обозначил пункты 1 и 2 как главные, а от пунктов 4 и 5 как основных отказался.

В ранних работах было показано, что дети с аутизмом чаще встречаются в более высоких социально-экономических слоях общества; однако, по-видимому, эти исследования явились результатом сильного влияния неверных сопоставлений, т.к. со временем данные не подтвердились.

В дальнейшем аутизм рассматривается:

- как особое конституциональное состояние (Римланд, 1964, Башина, 1974);
- как шизофреническое постприступное состояние (Вроно, Башина Вера Михайловна., 1975);
- как органическая патология (ван Кревелен, 1952, Мнухин Самуил Семенович, 1967);
- как нарушение адаптационных механизмов незрелой личности (Ниссен, 1971);
- как состояние при синдроме фрагильной X-хромосомы, при фенилпировиноградной олигофрении и пр.

4. Постканнеровский - с 80-х годов XXвека - отход от классических позиций Каннера, рассмотрение аутизма как группы неспецифических синдромов разного происхождения, среди которых можно выделить типичный и атипичный аутизм.

Согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) аутизм как нарушение развития относится к первазивным (общим) расстройствам - группе, характеризующейся качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности. Обычно, но не постоянно для них характерна некоторая степень нарушения когнитивной деятельности, но расстройства определяются по поведению, отклоняющемуся по отношению к умственному возрасту (независимо от наличия или отсутствия умственной отсталости).

Частота встречаемости аутизма - 4-5 случаев на 10 000 детей (или в 0,04-0,05 %) в возрасте от 12 до 15 лет. Согласно данным Т.Питерса (1999) распространенность аутистических расстройств достигает 20 на 10 000 детей. В действительности количество аутичных детей больше, так как стертые формы аутизма, деформирующие личность и представляющие серьезную психолого-педагогическую проблему, остаются неучтенными. Кроме того, нет известных данных о распространенности аутизма среди взрослых.

В большинстве случаев признаки аутизма можно видеть ранее 36 месяцев, но далеко не всегда они замечаются родителями. В литературе отмечено, что аутизм встречается в 3-5 раз чаще у мальчиков, чем у девочек, но у девочек имеется более тяжелое течение.

3. Классификации аутизма

В России широко распространена классификация аутизма, разработанная с учетом этиопатогенетических аспектов в НЦПЗ РЛМН (1987):

1. Разновидности:

1.1. Синдром раннего инфантильного аутизма Каннера (классический вариант).

1.2. Аутистическая психопатия Аспергера.

1.3. Эндогенный, постприступный (вследствие приступов шизофрении) аутизм.

1.4. Резидуально-органический вариант аутизма.

1.5. Аутизм при хромосомных aberrациях.

1.6. Аутизм при синдроме Ретта.

1-7. Аутизм неясного генеза.

2. Этиология:

2.1. Эндогенно-наследственная (конституциональная, процессуальная, шизоидная, шизофреническая).

2.2. Экзогенно-органическая.

2.3. В связи с хромосомными aberrациями.

2.4. Психогенная.

2.5. Неясная.

3. Патогенез:

3.1. Наследственно-конституциональный дизонтогенез.

3.2. Наследственно-процессуальный дизонтогенез.

3.3. Приобретенно-постнатальный дизонтогенез.

Согласно МКБ-10, аутистические синдромы включены в подраздел «Первазивные (общие) расстройства развития» раздела «Нарушения психологического развития» и классифицируются следующим образом:

F 84.0 Детский аутизм

F 84.1 Атипичный аутизм

F 84.2 Синдром Ретта

F 84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста

F 84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями

F 84.5 Синдром Аспергера

F 84.8 Другие общие расстройства развития

По современному американскому Диагностическому и статистическому руководству по психическим расстройствам пятого издания (DSM-5) нижеследующие 4 расстройства из предыдущего издания (DSM-IV) объединены в одно — расстройство аутистического спектра:

- аутистическое расстройство;
- синдром Аспергера;
- детское дезинтегративное расстройство;
- первазивное расстройство развития без дополнительных уточнений (PDD-NOS).

Практическое занятие 2

Тема. Дети дошкольного возраста с РАС в образовательном пространстве

Цель: закрепить представления студентов о детях с расстройствами ЭВС как объекте педагогической помощи, научить студентов дифференцированно владеть понятийно-категориальным аппаратом дисциплины и критически анализировать существующие теоретические концепции.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о отечественных и зарубежных подходах к образованию детей с нарушениями ЭВС, умение учитывать факторы, характер и изучения билингвизма.

Формируемые компетенции или их части: Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности коррекционно-педагогической работы при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Теоретическая часть

Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будет обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС и плавный переход к школьному обучению. АООП разрабатывается с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей. АООП дошкольного образования детей с РАС самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) и с учетом примерной адаптированной основной образовательной АООП. По своему организационно-управленческому статусу данная Программа, реализующая принципы ФГОС ДО, обладает модульной структурой. Рамочный характер примерной Программы раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях, возрастных нормативов развития, общих и особых образовательных потребностей детей раннего и дошкольного возраста с РАС, определение структуры и наполнения содержания образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях. Образовательные области, содержание образовательной деятельности, равно как и организация образовательной среды, в том числе предметно-пространственная и развивающая образовательная среда, выступают в качестве модулей, из которых создается основная общеобразовательная программа Организации.

Модульный характер представления содержания Программы позволяет конструировать основную образовательную программу дошкольной

образовательной организации для детей раннего и дошкольного возраста с РАС. Содержание Программы в соответствии с требованиями ФГОС ДО включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел Программы пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (коррекционную программу). Программа определяет примерное содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности. Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Коррекционная программа:

- является неотъемлемой частью примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности;

- обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;

- учитывает особые образовательные потребности детей раннего и дошкольного возраста с РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

В Организационном разделе программы представлено, в каких условиях реализуется программа и представляющий материально-техническое обеспечение реализации программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей образовательной среды, а также психолого-педагогически, кадровые и финансовые условия реализации программы.

Методическая литература:

1. Рыжова, О.С. Учебно-методический комплекс на модульной основе «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» [Электронный ресурс] / О.С. Рыжова. - М. : Директ-Медиа, 2014. - 26 с. - Доступно: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232094>

Интернет-ресурсы:

1. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. Учебно-методический комплекс 2-е изд., стереотип. - М.: Флинта, 2010. Доступно: <http://old.biblioclub.ru/book/83393/>

Практическое занятие 3.

Тема. Современные технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста с РАС

Цель: закрепить представления студентов о детях с расстройствами ЭВС как объекте педагогической помощи, научить студентов дифференцированно владеть понятийно-категориальным аппаратом дисциплины и критически анализировать существующие теоретические концепции.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о отечественных и зарубежных подходах к образованию детей с нарушениями ЭВС, умение учитывать факторы, характер и изучения билингвизма.

Формируемые компетенции или их части: Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности коррекционно-педагогической работы при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Теоретическая часть

Среди психолого-педагогических методических подходов к коррекции аутизма можно выделить две группы:

-основные, которые позволяют овладеть навыками общения, бытовыми, учебными, профессиональными, трудовыми и другими практическими навыками, которые необходимы в реальной жизни; использование одного из таких подходов является необходимым условием организации обучения, но этого не всегда достаточно;

-вспомогательные методы создают условия для реализации основных, что иногда необходимо, но никогда не бывает достаточным (кроме немногих легких случаев в сочетании с адекватными условиями воспитания и обучения, прежде всего в семье).

Среди вспомогательных методов можно встретить иппотерапию, плавание с дельфинами, холдинг, различные методы эстето- и игротерапии и даже йогу. Использование только вспомогательных методов – одна из наиболее типичных ошибок.

Другими наиболее типичными проблемами являются:

- неудачное сочетание методов;

- неадекватный выбор основного метода.

Факторы, которые следует учитывать при выборе подхода к коррекции РАС

1. Характер структуры дефекта.

Специфика каждого из подходов такова, что на первых этапах коррекции ставятся различные задачи, роль разных сфер психической деятельности считается ведущей. Поэтому представляется разумным применять эмоционально-уровневый подход при работе с детьми, у которых на первый план выступают аффективные нарушения, особенно, если они служат основным препятствием к общению и развитию. С другой стороны, при выраженной умственной отсталости, когда интеллектуальные нарушения играют не меньшую роль, чем эмоциональные и коммуникативные, при отсутствии у ребенка страхов и сензитивности к контакту более логичным кажется использование поведенческих методик, которые позволяют формировать предпосылки для развития интеллекта[.

2. Организационные возможности.

Важно, чтобы в наличии были специалисты, владеющие методиками работы в рамках упомянутых подходов. Это условие часто оказывается невыполнимым, однако, должно соблюдаться хотя бы в некоторой степени.

Имеет значение объем предполагаемой работы – например, начинать развернутую поведенческую терапию при количестве занятий, меньшем, чем 15-20 часов индивидуальной работы в неделю, представляется неразумным.

Существенную роль играет то, в каких условиях будут проходить занятия – есть ли возможность выбирать их или менять по вашему усмотрению. Работа с использованием ТЕАССН-подхода и поведенческой терапии (в меньшей степени) требует определенной организации пространственной среды. Если нет возможности перемещать мебель, убирать из поля зрения ребенка лишние предметы, подбирать подходящие материалы и пособия, то от систематического применения этих подходов в своей работе лучше отказаться. Эмоционально-уровневый подход также предполагает создание особой среды, которая помогает ребенку чувствовать себя комфортно, а психологу – находить возможности для взаимодействия с ребенком, но создать такую среду, как правило, легче.

Таким образом, при выборе коррекционного подхода необходимо учитывать организационные составляющие ситуации, сложившейся в том образовательном (медицинском, социальном, научном) учреждении, где Вы работаете.

3. Возраст ребенка на момент начала коррекционной работы является важным фактором, влияющим на решение о том, применение какого подхода наиболее адекватно. В первую очередь, учитывается психический возраст, определять который желательно не только при помощи тестов, но и опираясь на качественный анализ особенностей развития каждого ребенка, а также на уровень его социальной адаптации. Тот факт, что для сложных и осложненных форм аутизма характерно сочетание нескольких вариантов психического дизонтогенеза, делает задачу определения психологического

возраста очень трудной. Весьма часто мы видим следующую картину: по своему аффективному развитию ребенок находится на уровне 2-3 месяцев, по речевому развитию – на уровне года, по развитию зрительного восприятия – на уровне 4-х лет, по развитию моторики – на уровне 3-х лет; при этом физический возраст ребенка – 5 лет. Если отставание аффективной сферы столь существенно, необходимо начинать коррекцию с применения эмоционально-уровневого подхода. В то же время, следует отметить, что при глубокой патологии аффективной сферы использование данного подхода иногда не приносит значительных изменений в общую картину нарушений развития. Когда возникает подобная ситуация, на наш взгляд, через несколько месяцев следует начинать использование других подходов. Такая необходимость частично объясняется возрастным фактором: чем старше ребенок, тем труднее формировать поведенческие навыки и стереотипы, без которых невозможна адаптация в социуме. Если нет возможности путем коррекции напрямую повлиять на эмоциональные нарушения, необходимо использовать более сохраненные функции для максимально более полной реализации потенциальных возможностей ребенка. При этом сохраняется возможность опосредованного воздействия на аффективную сферу.

4. Социальная ситуация развития.

Чтобы решить, как работать с ребенком, необходимо проанализировать, каковы реальные и потенциальные возможности его социальной адаптации. При знакомстве с семьей нужно попытаться сделать если не заключение, то хотя бы предположение о том, какое место занимает ребенок в семье, каковы ожидания родителей. Позиция родителей в отношении ребенка, требования, которые они к нему предъявляют, их готовность к сотрудничеству и участию в коррекционном процессе очень важны при выборе подхода. Если такое сотрудничество невозможно (например, в ситуации, когда родители работают, а с ребенком сидит бабушка), то, на наш взгляд, лучше применять эмоционально-уровневый подход, в рамках которого основная работа ведется "здесь и сейчас". Поведенческий и ТЕАССН подходы в большей степени рассчитаны на изменение всех сфер жизни ребенка на длительное время, поэтому их применение можно начинать, если есть уверенность в том, что семья будет работать в том же направлении, что и специалисты. С другой стороны, необходимость обучения ребенка жизненно важным навыкам (например, навыкам самообслуживания; невербальной коммуникации) порой заставляет отступить от этого правила.

В связи с тем, что в нашем государстве отсутствует система специализированной помощи детям с аутизмом, их будущее в целом представляется достаточно неопределенным. Особенно это касается детей с осложненными и сложными формами аутизма. Поэтому на данном этапе представляется целесообразным в большей степени придерживаться концепции адаптации ребенка к среде (таков, например, поведенческий подход), нежели стремиться адаптировать среду к потребностям и возможностям ребенка (ТЕАССН). Это связано с общей социальной и экономической ситуацией в стране, которая не позволяет надеяться на

Практическое занятие 4.

Тема. Методы формирования и коррекции поведения у детей с РАС

Цель: закрепить представления студентов о детях с расстройствами ЭВС как объекте педагогической помощи, научить студентов дифференцированно владеть понятийно-категориальным аппаратом дисциплины и критически анализировать существующие теоретические концепции..

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о отечественных и зарубежных подходах к образованию детей с нарушениями ЭВС, умение учитывать факторы, характер и изучения билингвизма.

Формируемые компетенции или их части: Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности коррекционно-педагогической работы при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Теоретическая часть

Случайное обучение является часто используемой, основанной на данных практикой, получившей широкое применение в Институте Ловаас. При случайном обучении *«инструктор оценивает текущие интересы ребенка, следует руководству ребенка, ограничивает доступ к предметам повышенного интереса и строит урок в рамках естественного контекста с предположительно более мотивированным ребенком»* (Anderson & Romanczyk, 1999). Ниже приводятся некоторые стратегии для реализации случайного обучения, а также примеры того, как эта мощная техника может помочь аутичным детям научиться новым видам поведения.

Обучение новому поведению

Случайное обучение может использоваться для обучения речи с нуля, а также для расширения речи, которую ребенок уже использует. Несколько примеров из исследования включают в себя обучение детей:

1. Названию предпочитаемых предметов или деятельности путем обращения с просьбой о них.
2. Чтению слов
3. Использованию предлогов, чтобы описать, где находятся предпочитаемые ребенком предметы
4. Использованию более подробных предложений, чтобы попросить о конкретном высоко предпочитаемом ребенком предмете (например, попросить о синем поезде или красном поезде)
5. Использованию сложных предложений для того, чтобы не только назвать предмет, но и объяснить, как он будет использован (например, «я хочу синий вагон, и я хочу сделать поезд»)

Улавливание инициативы

Одним из способов создания случайных возможностей для обучения является улавливание инициативы, которая возникает в естественной среде.

Когда инструктор улавливает инициативу, он использует возможности, возникающие в натуральной окружающей среде. Например:

1. Выложите перед ребенком его любимые игрушки до начала сессии терапии и обратите внимание на то, к которой из них он тяготеет наиболее всего. Заблокируйте доступ ребенка к этой игрушке и побудите его **назвать эту игрушку** прежде, чем он получит возможность поиграть с ней («Губка Боб», «Винни-Пух» и т.д.)

2. Дождитесь момента, пока ребенок отправится в кухню или к шкафам с едой в обеденное время. Когда он продемонстрирует, что хочет определенной пищи, подскажите ему название этого продукта и побудите назвать его. Если ребенок невербальный, научите его указывать на объект, который он хочет, или использовать средства альтернативной коммуникации. Если он уже может сказать название продукта, дайте ему подсказку к использованию полного предложения, чтобы попросить о нем, или к использованию имени человека, к которому он обращается с просьбой.

Путем создания обогащенной окружающей среды, давая ребенку время на ее изучение, а также держа в памяти предметы и деятельность, к которым ребенок обычно проявляет интерес, можно использовать мотивацию ребенка для обучения его новым навыкам.

Искусственно воссозданные ситуации

В действительности, некоторые аутичные дети предоставляют больше возможностей для улавливания инициативы, чем другие. Еще одним способом нахождения возможностей для случайного обучения является **воссоздание ситуаций**, которые не встречаются в натуральной среде. Например:

1. Если ребенок в основном играет только с несколькими игрушками, инструктор может побудить его обратить внимание на новую игрушку и попытаться сделать эту игрушку интересной для него. Первоначально инструктор может лишь дать ребенку подсказку к игре с новой игрушкой в течение нескольких секунд, а затем позволить ему играть самостоятельно или вернуться к другой деятельности. Затем инструктор может провести тест, переместив игрушку на расстояние нескольких метров от ребенка во время того, как он с ней играет. Если ребенок приближается к игрушке, чтобы продолжить играть, инструктор может использовать эту возможность для случайного обучения (например, попросить назвать предмет, спросить «Можно поиграть?» и т.д.)

2. Если ребенок предпочитает совершать некоторую определенную последовательность действий, одиночные элементы могут быть удалены из набора так, чтобы ребенку пришлось спросить: «Где...?», тем самым побудив инструктора отправиться на поиски недостающих частей для завершения привычной процедуры. Следующим этапом данной методики является скрытие тех предметов, в которых ребенок нуждается на протяжении дня (например, можно спрятать пальто или обувь ребенка перед тем, как выходить с ним на улицу, или спрятать столовые приборы, когда приходит время приема пищи, и т.д.)

3. Дождитесь, пока ребенок попросит о предмете или игровой деятельности. Когда он сделает это, возьмите необходимые ему предметы, но затем, уже по пути к ребенку, остановитесь или начните убежать от него. Используйте данную возможность, чтобы научить его исправить такую ситуацию путем повторения своего запроса, или обучите его новым фразам, таким как «Вернись», «Поторопись» и т.д.

4. Инструкторы могут **целенаправленно делать ошибки** при взаимодействии с ребенком в ходе хорошо знакомой ему деятельности или во время реакции на инициативу ребенка. Например, измените слова в знакомой ему песне, или когда ребенок просит вас о соке, «ошибочно» дайте ему банан. Ребенок может научиться исправлять такие ситуации, объяснив, что инструктор сделал неправильно (например, «Нет, это банан»), и/или напомнив о том, чего он в действительности хотел.

Так как подобные воссозданные ситуации обычно не происходят в естественной среде ребенка, нужно быть осторожным при определении той степени, до которой такая ситуация может продолжаться, чтобы корректно поддерживать новое для ребенка поведение. Однако, исследования показали, что путем искусственного моделирования ситуаций, построенных на его индивидуальных интересах, дети не только могут научиться набору новых навыков, но также зачастую их обобщение происходит намного легче.

Вопросы для обсуждения.

1. Метод обучения отдельными блоками.
2. Случайное обучение
3. Метод цепочек
4. Феноменология проблем поведения.
5. Определение проблемного поведения. Фиксация проблемного поведения.
 1. Коррекция проблем поведения.
 2. Проактивные методы коррекции: создание условий для предотвращения появления нежелательного поведения, формирование альтернативного/замещающего поведения, поощрение отсутствия поведения.
 5. Реактивные методы коррекции: манипуляции последствиями поведения для ослабления поведения в будущем.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Основная литература:

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. - М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. - 144 с. - (Библиотека программы "От рождения до школы"). - ISBN 978-5-86775-937-7 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=213098>

Дополнительная литература:

4. Система индивидуально-ориентированных мероприятий для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие / Е.А. Фролова, Л.Г. Козяр, Е.А. Зарипова и др. ; под общ.ред. Т.Г. Неретиной ; тех. ред. Т.Г. Трофимова. - 2-е изд., стер. - Москва : Флинта,

организма с окружающей средой... Обычно выделяют три основных, различных по своей психологической природе типа поведения: инстинктивное поведение, навыки и разумное поведение».

Инстинктивное поведение основано на инстинктивных действиях и направлено на удовлетворение витальных (жизненно важных) потребностей.

Существенную роль в жизни человека играют навыки, привычки, **привычное поведение**. Правила поведения становятся действенными, когда их «бессознательный» период переходит в период традиций и привычек, когда ребенок применяет правила быстро и точно. Реализуя привычное поведение, ребенок поступает правильно потому, что иначе поступить не может. Воспитание привычек правильного поведения — такое же трудное дело, как воспитание сознания. Нередко ребенок знает как надо поступать, как надо себя вести, но поступает и ведет себя иначе, особенно когда его никто не видит.

Разумное, или произвольное, поведение характеризуется интеллектуальностью, позволяющей человеку более или менее адекватно оценить будущий поступок, поведение с точки зрения его результатов и отдаленных последствий. Смысловая ориентировка в собственных действиях, поступках постепенно превращает импульсивное и непосредственное поведение ребенка в произвольное поведение. Одновременно это и эмоциональный момент, поскольку определяется личностный смысл поступка — его значение в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений.

В поведении каждого ребенка присутствуют черты, которые можно увидеть в поведении и других детей — его сверстников, современников, людей одной исторической эпохи, одной культуры. Это естественно, так как, живя и развиваясь в определенной социальной среде, культуре, ребенок наследует не только социальные эталоны, нравственные нормы, привычки, но и определенный тип поведения. Такое поведение — его еще называют **социотипическим поведением** — как правило, предсказуемо и обеспечивает ребенку некоторую безопасность (адаптивность), освобождает от необходимости вновь и вновь принимать индивидуальные решения в типичных, стандартных для данного общества ситуациях.

Наряду с социотипическим поведением, усвоенными образцами поведения, носителем и передатчиком которых уже на ранних стадиях развития ребенка является взрослый, формируется **приобретенное поведение**. Такое поведение в отличие от социотипического пластично, оригинально, самобытно. Мышление, память, воображение, эмоции позволяют ребенку выстраивать поведение соответственно ситуации.

2. Возрастные аспекты формирования поведения.

На каждом возрастном этапе поведение ребенка наиболее интенсивно развивается в определенном виде деятельности: в младенчестве — в непосредственном эмоциональном общении с матерью, в раннем возрасте — в манипуляциях с предметами, в дошкольном детстве — в игре со сверстниками, в младшем школьном возрасте — в учебной деятельности.

Особый вид деятельности — общение. Общение ценно и значимо для ребенка любого возраста и содержит неисчерпаемые ресурсы формирования произвольного поведения.

Каждый возраст, открывая ребенку новые возможности, пробуждая новые желания и потребности, отличается особой формой общения.

Общение младенца с матерью направлено прежде всего на удовлетворение ребенком собственных потребностей, на уменьшение внутреннего напряжения. Ребенок адаптирует свое поведение так, чтобы вызывать постоянное внимание со стороны матери.

Ребенок трех — пяти лет познает не только огромный мир природных явлений, но и мир человеческих отношений: усваивает этические нормы, принятые в обществе, учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам. В таком общении взрослые не должны ограничиваться только положительными или отрицательными эмоциональными реакциями на поступки ребенка. Необходимо ему объяснять, почему одно поведение следует считать хорошим, а другое — плохим. Усвоение норм морали в этом возрасте способствует развитию произвольного поведения.

Старший дошкольник в общении со взрослыми учится принимать указания, требования, замечания по-деловому, без обид, капризов и отказа от трудных заданий. Ребенок способен принять правила, задающие ситуацию; перестроить свое поведение в соответствии с ними; трансформировать внешние правила во внутренние; осознать свое поведение и даже предвидеть его результаты.

К младшему школьному возрасту в процессе общения со взрослыми (а потом и со сверстниками) у ребенка формируется определенный поведенческий репертуар, в котором обязательно присутствуют «любимые» поведенческие реакции и поступки. Младший школьник, сохраняя прежние формы общения со взрослыми, учится деловому сотрудничеству и управлению своим поведением уже в учебной деятельности.

Управление своим поведением — важнейшее новообразование ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Приблизительно с пяти—семи лет поведение ребенка регулируется не только взрослым, но и самим ребенком, т. е. складывается саморегуляция.

Становление произвольного (саморегулирующегося) поведения обусловлено в первую очередь уровнем личностного развития ребенка.

Исследователи, придерживающиеся различных взглядов на особенности формирования и структуру личности, единодушно признают, что существуют устойчивые интегративные личностные образования, которые уже у ребенка в значительной мере определяют (регулируют) его поведение, придают поведению главное качество — произвольность. К ним относятся: самооценка, самоконтроль, уровень притязаний, ценностные ориентации, мотивы, идеалы, направленность личности и т. д.

В процессе развития личности (интегративных личностных образований), произвольного поведения наряду с социальными факторами

здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования : монография / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригора, С.И. Гончарова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Сибирский Федеральный университет. - Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014. - 248 с. : табл, схем., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-7638-3133-7, экземпляров неограниченно

Методическая литература:

1. Рыжова, О.С. Учебно-методический комплекс на модульной основе «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» [Электронный ресурс] / О.С. Рыжова. - М. : Директ-Медиа, 2014. - 26 с. - Доступно: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232094>

Интернет-ресурсы:

1. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. Учебно-методический комплекс 2-е изд., стереотип. - М.: Флинта, 2010. Доступно: <http://old.biblioclub.ru/book/83393/>

Практическое занятие 6.

Тема. Причины и типы нарушений поведения у детей

Цель: закрепить представления студентов о детях с расстройствами ЭВС как объекте педагогической помощи, научить студентов дифференцированно владеть понятийно-категориальным аппаратом дисциплины и критически анализировать существующие теоретические концепции.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о отечественных и зарубежных подходах к образованию детей с нарушениями ЭВС, умение учитывать факторы, характер и изучения билингвизма.

Формируемые компетенции или их части: Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности коррекционно-педагогической работы при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Теоретическая часть

Причины нарушений поведения (по Г.Ф. Кумариной)

1) Состояние риска в развитии ребенка как результат неблагоприятного взаимодействия в процессе онтогенеза социальных и индивидуальных предпосылок развития.

2) Функциональные отклонения в поведении и деятельности ребенка, пограничные нарушения развития как определяющая характеристика состояний риска.

3) Дефекты социальной ситуации и их возможные последствия для становления личности. Психическая депривация как результат неудовлетворения основных жизненных потребностей растущего человека. Социальные предпосылки депривации в кризисном обществе:

незащищенность отдельных групп населения (безработных, бастующих, эмигрантов, беженцев, лиц, подвергшихся воздействию антропогенных катастроф, землетрясений, войн, атомных катаклизмов);

растущая занятость женщин, их физические и эмоциональные перегрузки в сложившейся системе производственных и семейных отношений; сокращение системы дошкольного воспитания, учреждений дополнительного образования, институтов организации досуга детей.

Психическая депривация в семье. Семейное неблагополучие, малообеспеченность, распад семьи, семейный алкоголизм, бытовая распущенность, незрелое материнство, жестокое обращение с детьми, самоустранение семьи от воспитания — типичные ошибки семейного воспитания как условия депривационных влияний.

Виды психической депривации. Преимущественно сенсорная и когнитивная депривация. Преимущественно социальная и эмоциональная депривация.

Тяжесть последствий депривации в зависимости от возраста подвергшегося ей ребенка.

Половозрастные различия в чувствительности к депривационным влияниям.

4) Психобиологические предпосылки формирования состояний риска в развитии ребенка: физическая и нервно-психическая ослабленность как следствие перенесенных интоксикации и заболеваний родителей и самих детей; отягощенная наследственность; нарушение темпов общего развития; возрастные кризисы; извращенные биологические потребности; физические недостатки; нервно-психические отклонения; заболевания; акцентуации. Возможные варианты влияния перечисленных факторов на картину развития ребенка.

5) Внутренний психологический конфликт как фактор формирования состояний риска.

Факторы риска отклоняющегося поведения в дошкольном возрасте:

- выраженная психомоторная расторможенность, трудности выработки тормозных реакций и запретов, соответствующих возрасту; трудности организации поведения даже в игровых ситуациях.

- Склонность ребенка к «косметической» лжи — приукрашиванию ситуации, в которой он находится, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как средство выхода из затруднительного положения или конфликта; ребенок очень внушаем к неправильным формам поведения;

- Инфантильные эмоциональные проявления с двигательными разрядами, громким настойчивым плачем и криком;

- Импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, которая обуславливает драки по незначительному поводу;

- Прямое неподчинение

- Негативизм

- Агрессивность

дисциплины и критически анализировать существующие теоретические концепции.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о отечественных и зарубежных подходах к образованию детей с нарушениями ЭВС, умение учитывать факторы, характер и изучения билингвизма.

Формируемые компетенции или их части: Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности коррекционно-педагогической работы при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Теоретическая часть

Психогенное (патологическое) формирование личности у детей связано с хронической психотравмирующей ситуацией в микросреде и неправильным воспитанием.

Два основных психогенных механизма формирования личности:

1. Закрепление личностных реакций (протеста, отказа, гиперкомпенсации, имитации и пр.), возникших в ответ на психотравмирующие воздействия

2. Прямое стимулирование неправильным воспитанием тех или иных нежелательных черт характера (возбудимости, слабости выдержки, робости и т. п.).

Образование «психогенного синдрома» происходит с учетом зависимости особенностей психогенных факторов, индивидуальных психических свойств (темперамента, психомоторики, элементов формирующегося характера). Особенности последнего определяют вариант психогенного формирования личности.

Основными вариантами психогенного развития личности являются:

1. Аффективно-возбудимый тип наиболее часто встречается у детей и подростков. Для этого варианта характерны: склонность к аффективным разрядам, (раздражения, гнева), не адекватным по силе вызвавшему их внешнему воздействию и нередко сопровождающимся агрессивными действиями, неумение сдерживать себя, гневливость, оппозиционное отношение к взрослым, а также повышенная готовность, к конфликтам с окружающими. Формирование и закрепление этих черт характера происходит особенно часто в условиях недостатка целенаправленного воспитания (гипоопека) или безнадзорности вследствие неполной семьи, алкоголизма родителей и других форм социального неблагополучия в семье, а также в условиях длительной конфликтной ситуации в микросреде (семье, школьном коллективе детей и т. д.). Важная роль в возникновении патологических черт характера при данном варианте принадлежит реакциям активного протеста и имитации. Психологами установлено, что повторяющиеся психические состояния и формы реагирования могут закрепляться, постепенно становясь устойчивыми свойствами личности. В детском

возрасте этот процесс происходит быстрее и легче, чем у взрослых. Поэтому понятно, что фиксация способов реагирования, свойственных повторным реакциям протеста и имитации, играет важную роль в происхождении патологических изменений характера аффективно-возбудимого типа. Воспитание по типу гипоопеки, безнадзорности препятствует подавлению аффективной возбудимости, свойственной детям младшего возраста, а также выработке волевых качеств. Частая корреляция аффективно-возбудимого варианта со стеническими чертами темперамента свидетельствует об известной роли в его генезе (в качестве внутреннего условия) индивидуальных особенностей психического склада. Отчетливо видна роль реакций активного и пассивного протеста в возникновении патологии характера. Одним из признаков патологического реагирования является стойкий сдвиг настроения в сторону гипотимии или субдепрессии.

2. Тормозимый вариант психогенного формирования личности попадает в поле зрения психиатра намного реже в связи с менее выраженной при нём тенденции к социальной (в первую очередь школьной) дезадаптации. Его основные проявления: тормозимость, неуверенность в себе, робость, обидчивость, склонность к психогенным астеническим реакциям. Возможны также отклонения характера — неоткровенность, лживость, мечтательность. В происхождении данного варианта главная роль принадлежит неправильному воспитанию типа «гиперопеки». Возникновению сдвигов характера в сторону преобладания черт тормозимости предшествует период реакций пассивного протеста и отказа (уходы из дома, отказ от речевого общения с определенными лицами, отгороженность и т. п.), а также компенсаторные и гиперкомпенсаторные реакции. Воспитание по типу гиперопеки подавляет естественную активность ребенка, его стремление к самостоятельной деятельности, к открытому проявлению чувств и желаний, следствием чего является постепенное закрепление зависимости от взрослых, пассивности, неуверенности в своих силах и возможностях, боязливости, связанной со страхом наказания.

3. Истероидный тип встречается реже первых двух. Проявляется демонстративностью, стремлением привлечь к себе внимание, эгоистической установкой. В препубертатном и пубертатном возрасте появляется склонность к истерическим реакциям в ответ на различные психотравмирующие ситуации, неудачи. Истероидные черты чаще формируются в тех случаях, когда единственный ребенок воспитывается как «кумир семьи». Подобные условия воспитания способствуют закреплению у ребенка, эгоистической установки, неумения и нежелания считаться с интересами и нуждами окружающих, культивируют «жажду признания» и демонстративность поведения. Дополнительную роль в формировании истероидных черт поведения может играть также имитация таких форм поведения родителей, как стремление к показному, демонстративность, театральность. К формированию истероидных черт характера в условиях

описанного воспитания более предрасположены дети, обнаруживающие признаки психической незрелости, черты психофизического инфантилизма.

4. Неустойчивый тип встречается реже первых двух. Характерно отсутствие волевых задержек, зависимость поведения от минутных желаний и влечений, повышенная подчиняемость постороннему влиянию, неумение и нежелание преодолевать малейшие трудности, отсутствие навыка и интереса к труду. Эти черты и особенности поведения, свойственные в норме детям младшего возраста, в случае выраженности их у детей среднего школьного возраста и подростков свидетельствуют о задержке созревания личности, о личностной незрелости. Сохранение черт эмоционально-волевой неустойчивости у детей более старшего возраста и подростков связано в этих случаях с неправильным воспитанием по типу «оранжерейного воспитания». Ребенка с раннего детства ограждают от самостоятельного преодоления трудностей, не прививают ему таких волевых качеств, как усидчивость, настойчивость в достижении цели, умение подавлять минутные желания, выполняют за ребенка все его обязанности, не привлекают его к участию в домашних работах и других видах трудовой деятельности, а в некоторых случаях кормят и одевают вплоть до 10—12-летнего возраста. Незрелость эмоционально-волевых свойств личности подростков с неустойчивым вариантом психогенного формирования личности обуславливает их повышенную склонность к имитации форм поведения окружающих, в том числе и различных отрицательных примеров (уходы из школы, сквернословие, мелкое воровство, употребление спиртных напитков и т. д.), что может вести к наслоению на психогенное развитие явлений микросоциально-педагогической запущенности и становиться одним из источников правонарушений. Закреплению черт неустойчивости в формирующейся личности способствует наличие психофизического инфантилизма.

5. Смешанный вариант: нередко наблюдаются различные сочетания патологических черт, относящихся к разным «психогенным синдромам», что создает более сложный комплекс психогенных особенностей.

Для динамики психогенного формирования личности характерна определенная этапность, закономерности которой стали изучаться лишь в последние годы.

Начальный этап, который обычно совпадает с младшим школьным возрастом, в основном выражается в повторных, часто полиморфных характерологических и психогенных реакциях активного и пассивного протеста, отказа, имитации, эмансипации и т. д., которые возникают в тесной зависимости от психотравмирующей ситуации, условий неправильного воспитания, микросреды и всегда психологически понятны. При разных вариантах психогенного формирования личности начальный этап характеризуется преобладанием определенных характерологических и психогенных реакций. При аффективно-возбудимом варианте ведущее место принадлежит реакциям активного протеста и отчасти имитации аффективных разрядов и агрессивного поведения старших. Для начального этапа

Учебно-методический комплекс 2-е изд., стереотип. - М.: Флинта, 2010.
Доступно: <http://old.biblioclub.ru/book/83393/>

Практическое занятие 8.

Тема. Специфические и неспецифические методы педагогической коррекции поведения у детей дошкольного возраста

Цель: закрепить представления студентов о детях с расстройствами ЭВС как объекте педагогической помощи, научить студентов дифференцированно владеть понятийно-категориальным аппаратом дисциплины и критически анализировать существующие теоретические концепции.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о отечественных и зарубежных подходах к образованию детей с нарушениями ЭВС, умение учитывать факторы, характер и изучения билингвизма.

Формируемые компетенции или их части: Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности коррекционно-педагогической работы при нарушениях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Теоретическая часть

Формирование произвольного поведения, коррекция недостатков в поведении ребенка происходят в совместной целенаправленной деятельности взрослых и детей, в ходе которой осуществляются развитие личности ребенка, его образование и воспитание (ребенок усваивает не только знания, но и нормы, правила поведения, приобретает опыт социально одобряемого поведения).

Для реализации этой задачи в методическом арсенале педагога имеется система специфических и неспецифических методов. Используя специфические методы, учитель осуществляет коррекционное воздействие прямо (непосредственно) на недостатки в поведении ребенка. С помощью неспецифических методов коррекционное воздействие направляется косвенно (опосредованно) — на личность ребенка в целом, на содержание и смысл его деятельности, на характер отношений со взрослыми и сверстниками.

Специфические методы коррекции поведения — упражнение и наказание.

Одним из специфических методов коррекции поведения является упражнение.

В деятельности младших школьников и вне ее взрослые создают специальные ситуации (учебно-воспитательные), участвуя в которых ребенок упражняется в правильном, т. е. желательном, социально одобряемом, поведении, например, пробует быть неагрессивным, терпимым, вести себя доброжелательно, спокойно. Выполняя упражнение, ребенок уясняет содержание желательного поведения, закрепляет его, превращает (с соблю-

дением допустимой меры автоматизации) в привычное.

Существенные условия эффективности упражнения:

- сознательная направленность ребенка на преодоление недостатков;
- понимание причин допущенных ошибок, неудач и способов их преодоления;
- учет и подкрепление достигнутых результатов взрослыми, сверстниками.

Грамотное применение упражнений способствует устранению недостатков и формированию относительно устойчивого желательного поведения. Однако чрезмерное упование на упражнение может привести к нежелательным последствиям: к вспышкам агрессивности, к стремлению все делать наоборот.

В современной педагогической практике взрослые часто используют наказание, если негативный поступок уже совершен и его нельзя «отменить», если плохое поведение ребенка еще не превратилось в привычку и неожиданно для него самого.

Наказание может быть эффективным, если соблюдать следующие условия.

1. Наказывать как можно реже, только в том случае, когда без наказания нельзя обойтись, когда оно явно целесообразно.

2. Наказание не должно восприниматься ребенком как месть или произвол. При наложении наказания взрослый ни в коем случае не должен демонстрировать сильный гнев или раздражение. О наказании сообщается спокойным тоном; при этом особо подчеркивается, что наказывается поступок, а не личность.

3. После наказания проступок должен быть «предан забвению». О нем больше не напоминают точно так же, как не вспоминают и о наказании.

4. Взрослым не следует менять стиль своего общения с ребенком, подвергнутым наказанию. Наказание не должно усугубляться бойкотом, суровыми взглядами или постоянным ворчанием.

5. Необходимо чтобы наказания не лились целыми потоками, одно за другим. В этом случае они не приносят никакой пользы, только нервируют ребенка, весь детский коллектив, а вследствие своего большого количества даже не могут быть приведены в исполнение.

6. Наказание должно в некоторых случаях отменяться, если ребенок заявляет, что он готов в будущем исправить свое поведение, не повторять своих ошибок.

7. Каждое наказание нужно строго индивидуализировать.

Поощрения и наказания – это совокупность средств регулирования отношений, составляющее содержание педагогической ситуации, в которой эти отношения должны быть заметно и быстро изменены. Главным признаком, по которому считается целесообразным давать классификацию видов и форм поощрения и наказания, является способ стимулирования деятельности детей, способ внесения изменений в их отношения. По этому признаку выделим следующие виды поощрения и наказания:

**Методические рекомендации для студентов по организации
самостоятельной работы по дисциплине**

**«ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИЯХ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И ПОВЕДЕНИЯ»**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)

Направленность (профиль)

Начальное образование и логопедия

Ставрополь, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	4
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.....	5
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРОЙ....	5
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАПИСАНИЮ И ОФОРМЛЕНИЮ ДОКЛАДА.....	6
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ.....	9
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ДИСКУССИИ.....	10
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	10

ВВЕДЕНИЕ

Самостоятельная работа студентов может рассматриваться как организационная форма обучения - система педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью или деятельность учащихся по освоению общих и профессиональных компетенций, знаний и умений учебной и научной деятельности без посторонней помощи.

В учебном процессе выделяют два вида самостоятельной работы: аудиторная, внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа по учебной дисциплине и профессиональному модулю выполняется на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется обучающимися по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа обучающихся проводится с целью:

- систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений студентов;
- углубления и расширения теоретических знаний;
- формирования умений использовать справочную и специальную литературу;
- развития познавательных способностей и активности обучающихся: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирования самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развития исследовательских умений;
- формирования общих и профессиональных компетенций.

Содержание внеаудиторной самостоятельной работы определяется в соответствии с рекомендуемыми видами заданий согласно примерной программы учебной дисциплины.

Перед выполнением студентами внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель проводит инструктаж по выполнению задания, который включает цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам работы, критерии оценки. В процессе инструктажа преподаватель предупреждает студентов о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении задания. Инструктаж проводится преподавателем за счет объема времени, отведенного на изучение дисциплины.

Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности уровня умений обучающихся.

Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю. Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной.

При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент сам может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Отчет по самостоятельной работе обучающихся может осуществляться как в печатном, так и в электронном виде.

ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Код реализуемой	Вид деятельности	Итоговый	Средства и	Объем
-----------------	------------------	----------	------------	-------

компетенции	студентов	продукт самостоятельной работы	технологии оценки	часов
ПК-11, ПК-12, ПК-13	Изучение литературы по темам № 1-2	Доклад	собеседование	10
ПК-11, ПК-12, ПК-13	Изучение литературы по темам № 3-8	Подготовка к дискуссии	дискуссия	8
Итого за 6 семестр				18

КОНТРОЛЬНЫЕ ТОЧКИ И ВИДЫ ОТЧЕТНОСТИ ПО НИМ

Рейтинговая система оценки знаний студентов основана на использовании совокупности контрольных мероприятий по проверке пройденного материала (контрольных точек), оптимально расположенных на всем временном интервале изучения дисциплины. При этом предполагается разделение всего курса на ряд более или менее самостоятельных, логически завершенных блоков (модулей) и проведение по ним контрольных срезов.

На первом занятии преподаватель знакомит студентов с условиями оценивания дисциплины в рейтинговой системе. Студентам сообщаются сроки и формы проведения контрольных мероприятий, весовые коэффициенты и порядок ликвидации задолженности.

В рамках рейтинговой системы успеваемость студентов по каждой дисциплине оценивается в ходе текущего контроля и промежуточной аттестации.

Текущий контроль осуществляется в течение семестра: на лабораторных, семинарских, практических занятиях, по которым рабочими программами дисциплин предусмотрены отчетности; по всем формам самостоятельной работы студентов (собеседование, доклад) в заранее установленное время. Максимально возможный балл за весь текущий контроль устанавливается равным 55.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Работа с конспектом лекций

Просмотрите конспект сразу после занятий. Отметьте материал конспекта лекций, который вызывает затруднения для понимания. Попытайтесь найти ответы на затруднительные вопросы, используя предлагаемую литературу. Если самостоятельно не удалось разобраться в материале, сформулируйте вопросы и обратитесь на текущей консультации или на ближайшей лекции за помощью к преподавателю.

Каждую неделю отводите время для повторения пройденного материала, проверяя свои знания, умения и навыки по контрольным вопросам и тестам.

Выполнение практических занятий

На первом занятии получите у преподавателя задания по курсу, планы подготовки к практическим занятиям. Обзаведитесь всем необходимым методическим обеспечением.

Практическое занятие – одна из форм организации учебного процесса – самостоятельной работы обучающихся, которая регламентируется требованиями документа. Практическое занятие представляет собой коллективное обсуждение обучающимися теоретических вопросов под руководством преподавателя.

Практическое занятие (семинар) – вид аудиторной совместной деятельности, осуществляемой в форме практики мышления, речи и письма. На семинаре студент отвечает на вопросы; уточняет, дополняет и обобщает ответы других; участвует в ролевых играх, дискуссиях; выступает с сообщением, докладом. Достоинством семинара является дискуссионная форма усвоения материала, сотворчество в обсуждении проблем, интеллектуальная состязательность.

При подготовке к практическому занятию сначала следует прочесть конспект лекций по теме занятия, затем изучить учебную и справочную литературу (учебник, учебные пособия, словари, энциклопедии), после чего – первоисточники.

Литературу необходимо конспектировать и давать сжатые письменные ответы на вопросы практического занятия. Такие ответы пригодятся при подготовке к экзамену. В них следует отразить содержание главных понятий и связь между ними, дать собственную оценку тем или иным концепциям, выявить связь изучаемого вопроса с современностью, с будущей профессиональной деятельностью. По неясным вопросам необходимо обращаться к преподавателю.

Текст выступления на практическом занятии должен быть написан самим студентом (уже переработанный). Выступления, на которых студент ограничивается только чтением уже опубликованного текста, преподавателем не учитываются.

По пропущенным занятиям студент отчитывается в устной или письменной форме. В противном случае преподаватель имеет право задать студенту на зачете дополнительные вопросы по теме пропущенного занятия.

Преподаватель оценивает подготовку студента к практическому занятию по следующим критериям:

- Наличие конспектов, лекций;
- Понимание главных понятий, их связей;
- Умению мыслить самостоятельно, логично, последовательно, доказательно;
- Мнениями оценивать идеи, концепции, обосновывать свою теоретическую позицию, связывать теорию с практикой, приводить примеры, приводить аналогии.

На практические занятия выносятся узловые темы, запланированные в программе учебной дисциплины, освоение которых определяет качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Цель занятия – формирование знаний по теме, развитие самостоятельности мышления и творческой активности обучающихся путем равноправного и активного их участия в обсуждении рассматриваемых вопросов.

Задачи практического занятия:

- закрепление, расширение и углубление знаний по психологии общения и конкретной теме;
- развитие навыков постановки проблем и решения задач;
- отработка навыков ведения дискуссии, аргументации и отстаивания своей точки зрения;
- демонстрация обучающимися достигнутого уровня знаний;
- формирование навыков самостоятельной работы.

Функции практического занятия (семинара):

- познавательная,
- воспитательная,
- развивающая,
- контрольная.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРОЙ

При изучении дисциплины у студентов должен вырабатываться рационально-критический подход к изучаемым проблемам и явлениям. Это включает понимание того, что со временем ряд информационных и теоретических материалов устаревает, требуя критического отношения. С другой стороны, каждый текущий вопрос имеет свою историю, которую тоже полезно знать. Каждое событие может иметь разные интерпретации, поэтому слова, сказанные много лет назад, могут иметь важное значение.

Чтобы понять содержание материала, нужно уметь его прочитывать. Начинать следует с предварительного просмотра, в ходе которого ознакомиться с названием работы, с аннотацией, оглавлением, предисловием. Часто замысел работы ясен уже при

ознакомлении с ее названием. Но особенно интересен просмотр оглавления, в результате которого становится ясным развитие мысли автора. Неплохо было бы появившиеся при этом мысли зафиксировать на бумаге.

Просматривая текст оглавления, нужно остановиться на тех главах, которые представляют для вас особый интерес, бегло ознакомиться с ними, составляя в общих чертах свое представление о них. Цель этого действия – найти места, относящиеся к искомой теме, определив при этом, что ценного в каждом из них.

Следующий этап – прочтение выделенных мест с фиксацией самых главных сведений. При этом надо четко и ясно осознавать цель чтения, постоянно держа ее перед собой: по какому вопросу нужна информация, для чего нужна, ее характер и т.д. необходимо менять режим чтения – от беглого вдумчивого – в зависимости от ценности информации, останавливаясь там, где это требуется для глубокого понимания текста.

Следует научиться определять структуру текста по соподчиненности его частей, учитывая взаимосвязь текста с рисунками, сносками, примечаниями и таблицами. Все это поможет пониманию текста при беглом ознакомлении с ним. Так вырабатывается способность при прочтении сразу понимать смысл и значение новой информации.

Многие книги и статьи имеют в своем аппарате списки литературы, которые дают возможность пополнить информационную осведомленность о дополнительной литературе по данному вопросу.

Отдельный этап прочтения – ведение записей прочитанного. Существует несколько видов записей: план, выписки, тезисы, аннотация, резюме, конспект.

Планом удобно пользоваться при подготовке к устному выступлению по выбранной теме. Каждый пункт плана должен раскрывать одну из сторон избранной темы, а весь план должен охватывать ее целиком.

Тезисы предполагают сжатое изложение основных положений текста в форме утверждения или отрицания. Они являются более совершенной формой записей и представляют основу для дискуссии. К тому же их легко запомнить.

Аннотация – краткое изложение содержания – дает общее представление о работе.

Резюме кратко характеризует выводы, главные итоги произведения.

Конспект является наиболее распространенной формой ведения записей. Основную ткань конспекта составляют тезисы, дополненные доказательствами и рассуждениями. Конспект может быть текстуальным, свободным или тематическим. Текстуальный представляет собой цитатник с сохранением логики работы и структуры текста. Свободный конспект основан на изложении материала в том порядке, который более удобен автору. В этом смысле конспект представляет собирание воедино мыслей, разбросанных по всей книге. Тематический конспект может быть составлен по нескольким источникам, где за основу берется тема, интерпретируемая по-разному.

Экономии времени дает использование при записях различного рода сокращений, аббревиатуры и т.д. многие используют для регистрации исследуемых тем систему карточек. Преимущество карточек в том, что тема там излагается очень сжато, и они очень удобны в использовании, т.к. их можно разложить на столе, перегруппировать и без труда найти искомую тему.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НАПИСАНИЮ И ОФОРМЛЕНИЮ ДОКЛАДА

Работая с литературными источниками, не следует ограничиваться простым пересказом содержания прочитанного. Необходимо выделить наиболее важные теоретические положения и обосновать их, раскрыть особенности различных точек зрения на один и тот же вопрос, оценить практическое и теоретическое значение результатов реферируемой работы, а также выразить собственное отношение к идеям и выводам автора, подкрепив его определенными аргументами (личным опытом, высказываниями других исследователей и пр.).

Реферируемый источник, списки использованной литературы, а также все ссылки на литературные работы должны быть оформлены по алфавиту с указанием фамилии и инициалов автора, название источника, места и года издания; для журнальных статей необходимо указать фамилию и инициалы автора, название статьи, журнала, год издания и номер.

Доклад по дисциплине «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И ПОВЕДЕНИЯ»

»

студента ... курса (фамилия, имя, отчество)

факультета, группы

Тема: ".....".

год выполнения.

1. Общие положения

1.1. Доклад, как вид самостоятельной работы в учебном процессе, способствует формированию навыков исследовательской работы, расширяет познавательные интересы, учит критически мыслить.

1.2. При написании доклада по заданной теме студент составляет план, подбирает основные источники.

1.3. В процессе работы с источниками систематизирует полученные сведения, делает выводы и обобщения.

1.4. К докладу по крупной теме могут привлекать несколько студентов, между которыми распределяются вопросы выступления.

2. Выбор темы доклада

2.1. Тематика доклада обычно определяется преподавателем, но в определении темы инициативу может проявить и студент.

2.2. Прежде чем выбрать тему доклада, автору необходимо выявить свой интерес, определить, над какой проблемой он хотел бы поработать, более глубоко ее изучить.

3. Этапы работы над докладом

3.1. Формулирование темы, причем она должна быть не только актуальной по своему значению, но и оригинальной, интересной по содержанию.

3.2. Подбор и изучение основных источников по теме (как правильно, при разработке доклада используется не менее 8-10 различных источников).

3.3. Составление списка использованных источников.

3.4. Обработка и систематизация информации

3.5. Разработка плана доклада.

3.6. Написание доклада.

3.7. Публичное выступление с результатами исследования.

4. Структура доклада:

- титульный лист

- оглавление (в нем последовательно излагаются названия пунктов доклада, указываются страницы, с которых начинается каждый пункт);

- введение (формулирует суть исследуемой проблемы, обосновывается выбор темы, определяются ее значимость и актуальность, указываются цель и задачи доклада, дается характеристика используемой литературы);

- основная часть (каждый раздел ее, доказательно раскрывая отдельную проблему или одну из ее сторон, логически является продолжением предыдущего; в основной части могут быть представлены таблицы, графики, схемы);

- заключение (подводятся итоги или дается обобщенный вывод по теме доклада, предлагаются рекомендации);

- список использованных источников

5. Структура и содержание доклада

5.1. Введение - это вступительная часть научно-исследовательской работы. Автор должен приложить все усилия, чтобы в этом небольшом по объему разделе показать актуальность темы, раскрыть практическую значимость ее, определить цели и задачи эксперимента или его фрагмента.

5.2. Основная часть. В ней раскрывается содержание доклада. Как правило, основная часть состоит из теоретического и практического разделов. В теоретическом разделе раскрываются история и теория исследуемой проблемы, дается критический анализ литературы и показывается позиция автора. В практическом разделе излагаются методы, ход, и результаты самостоятельно проведенного эксперимента или фрагмента.

В основной части могут быть также представлены схемы, диаграммы, таблицы, рисунки и т.д.

5.3. В заключении содержатся итоги работы, выводы, к которым пришел автор, и рекомендации. Заключение должно быть кратким, обязательным и соответствовать поставленным задачам.

5.4. Список использованных источников представляет собой перечень использованных книг, статей, фамилии авторов приводятся в алфавитном порядке, при этом все источники даются под общей нумерацией литературы. В исходных данных источника указываются фамилия и инициалы автора, название работы, место и год издания.

5.5. Приложение к докладу оформляются на отдельных листах, причем каждое должно иметь свой тематический заголовок и номер, который пишется в правом верхнем углу, например: «Приложение 1»

6. Требования к оформлению доклада

6.1. Объем доклада может колебаться в пределах 5-15 печатных страниц; все приложения к работе не входят в ее объем.

6.2. Доклад должен быть выполнен грамотно, с соблюдением культуры изложения.

6.3. Обязательно должны иметься ссылки на используемую литературу.

6.4. Должна быть соблюдена последовательность написания библиографического аппарата.

7. Критерии оценки доклада

- актуальность темы исследования;
- соответствие содержания теме;
- глубина проработки материала; правильность и полнота использования источников;

- соответствие оформления доклада стандартам.

По усмотрению преподавателя доклады могут быть представлены на семинарах, научно-практических конференциях, а также использоваться как зачетные работы по пройденным темам.

Оценкой «отлично» оценивается доклад, в котором соблюдены следующие требования: обоснована актуальность избранной темы; полно и четко представлены основные теоретические понятия; проведен глубокий анализ теоретических и практических исследований по проблеме; продемонстрировано знание методологических основ изучаемой проблемы; показана осведомленность о новейших исследованиях в данной отрасли (по материалам научной периодики); уместно и точно использованы различные иллюстративные приемы – примеры, схемы, таблицы и т. д.; показано знание межпредметных связей; работа написана с использованием терминов современной науки, хорошим русским языком, соблюдена логическая стройность работы; соблюдены все требования к оформлению доклада.

Оценкой «хорошо» оценивается доклад, в которой: в целом раскрыта актуальность темы; в основном представлен обзор основной литературы по данной проблеме; недостаточно использованы последние публикации по данному вопросу;

выводы сформулированы недостаточно полно; собственная точка зрения отсутствует или недостаточно аргументирована; в изложении преобладает описательный характер

Оценка «удовлетворительно» выставляется при условии: изложение носит исключительно описательный, компилятивный характер; библиография ограничена; изложение отличается слабой аргументацией; работа не выстроена логически; недостаточно используется научная терминология; выводы тривиальны; имеются существенные недостатки в оформлении.

Если большинство изложенных требований к докладу не соблюдено, то он не засчитывается.

Примерные темы докладов

1. Общая характеристика нарушений при раннем детском аутизме.
2. Эмоциональные нарушения социального генеза.
3. Особенности сенсорной сферы и восприятия при раннем детском аутизме.
3. Роль стереотипий в процессе адаптации аутичного ребенка.
4. Особенности познавательной сферы аутичного ребенка.
5. Характеристика личностных особенностей аутичного ребенка.
6. Роль стереотипий в процессе адаптации аутичного ребенка.
7. Классификация вариантов аутистического дизонтогенеза.
8. Технологии психологического изучения лиц с нарушениями социально-личностного развития.
9. Особенности лиц с девиантным поведением.
10. Формы и методы коррекционной работы с аутичными детьми.
11. Роль игры в коррекционной работе с аутичным ребенком.
12. Эмоциональные нарушения при конституциональных психопатиях
13. Эмоциональные нарушения при органических психопатиях
14. Эмоционально-личностные нарушения при синдроме СДВГ
15. Современные технологии психологической коррекции нарушений социально-личностного развития
16. Проблема нарушений социально-личностного развития в детском возрасте в исследованиях зарубежных и отечественных ученых
17. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями социально-личностного развития на разных возрастных этапах
18. Причины нарушений социально-личностного развития в детском возрасте
19. Психолого-педагогическая характеристика лиц с нарушениями социально-личностного развития. Категории лиц с нарушениями социально-личностного развития
20. Технологии психолого-педагогического изучения лиц с нарушениями социально-личностного развития
21. Основные методы психологической коррекции нарушений социально-личностного развития
22. Современные технологии психокоррекционной работы с аутичными детьми
23. Психологическое изучение особенностей познавательной сферы аутичного ребенка.
24. Психологическое изучение особенностей речевой и мыслительной деятельности аутичного ребенка.
25. Психологическое изучение личностных особенностей аутичного ребенка (дошкольного, младшего школьного, подросткового) возраста.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Дают студенту возможность оперативной оценки своей подготовленности по данной теме и определения готовности к изучению следующей темы. Контрольные вопросы

направлены на то чтобы студент мог проверить понимание понятийного аппарата учебной дисциплины, смог воспроизвести фактический материал, раскрыть причинно-следственные, временные связи, а так же мог выделять главное, сравнивать, доказывать, конкретизировать, обобщать и систематизировать знания.

Примерные вопросы

1. Проблема нарушений эмоционально-волевой сферы в детском возрасте в исследованиях зарубежных и отечественных ученых .
2. Цели, задачи и принципы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы
3. Причины нарушений эмоционально-волевой сферы в детском возрасте
4. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Категории детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы
5. Особенности лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)
6. Особенности лиц с девиантным поведением
7. Особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ)
8. Особенности эмоциональных нарушений при психопатиях и эндогенных заболеваниях
9. Особенности эмоциональных нарушений при неврозах
10. Технологии психолого-педагогического изучения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы
11. Основные методы психологической коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы
12. Психолого-педагогическая коррекция средствами искусства
13. Методы игровой психотерапии
14. Современные технологии психокоррекционной работы с аутичными детьми

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ДИСКУССИИ

Дискуссия дает информацию, расширяет знания, формирует умение логически мыслить. Дискуссия представляет собой совместную познавательную деятельность, возникающую при наличии объективного предметно-логического конфликта, характеризующегося несовпадением точек зрения участников на предмет обсуждения. Совместная познавательная деятельность при этом осуществляется посредством общения оппонентов.

Для успешности дискуссии требуется действие составляющих общение аспектов: адекватное восприятие партнерами друг друга, организация взаимодействия между ними, построение прагматически ориентированных высказываний. Желаемый прагматический эффект коммуникации здесь достигается путем интеллектуального и эмоционального воздействия партнеров друг на друга, т.е. путем убеждения и внушения. Нетрудно убедиться, что дискуссия на занятиях по русскому языку в колледже является действенным средством формирования знаний и умений учащихся, их развития при условии, если преподаватель обладает умением ставить перед обучаемыми поисковые задачи и методически грамотно направлять их познавательную деятельность.

Понимание значимости проводимой работы обуславливает введение на вступительных занятиях в колледже теоретической информации о дискуссии, формулировку конкретных рекомендаций для ее участников, неукоснительное следование принципам научности и сознательности, активности и рациональности, принципу учета индивидуальных особенностей обучаемых. В частности, наши учащиеся знают, что дискуссия существенно отличается от спора. В споре цель – доказать правоту, в дискуссии – найти истину. Спор всегда направлен на результат, дискуссия же – на освоение новой информации, под влиянием которой первоначальное мнение может существенно измениться и сформироваться план действий по ее дальнейшему освоению. Наши рекомендации для учащихся, оформленные на интерактивной доске, сводятся к следующему:

1. Помните о цели дискуссии, стремитесь не к победе, а к истине.
2. С уважением относитесь к мнению оппонента, выслушивайте его до конца, вопросы задавайте в корректной форме.
3. Свое выступление старайтесь сделать аргументированным, для чего привлекайте фактический материал, используйте ссылки на мнение ученых, сведения документального характера.
4. Придерживайтесь дружелюбного тона, для чего усвойте формулы речевого этикета, выражающие согласие и несогласие. Никогда дискуссия не должна превращаться в выяснение личных отношений!
5. Будьте открыты для другой точки зрения, не стесняйтесь не только согласиться с доводами оппонента, но и сделать его мнение своим.

В ходе проведения работы по усвоению формул речевого этикета особое внимание уделяется способам выражения согласия:

- Да. Конечно. Разумеется. Это так.
- Совершенно верно.
- Вы не ошиблись.
- Я с вами согласен.
- Это точно.
- Мне нечего вам возразить.
- Вы как всегда правы.
- Правильно. Несомненно.
- Само собой разумеется.
- Я тоже так думаю.
- В целом я согласен.
- Я разделяю Вашу точку зрения.
- Я придерживаюсь этого же мнения.
- Вы меня убедили.
- Никто и не спорит.
- Пусть будет по-вашему.
- Моя точка зрения полностью совпадает с Вашей.

Используя прием «от обратного», учащиеся сами определяют те формы, которые можно использовать для выражения несогласия.

Для дискуссии выбирается такая тема, где ярко выражено противоречие – некоторая проблема, тема, в которой возможны различные, а иногда и противоположные точки зрения. Если такого противоречия нет, то нет и дискуссии, и форма занятия должна быть определена иначе, поскольку в дискуссии относительно предмета разговора стороны должны придерживаться разных убеждений. Если нет реального расхождения позиций, то спор вырождается в разговор о словах, т. е. оппоненты говорят об одном и том же, но используют при этом разные слова, что и создает видимость расхождения.

Необходима также некоторая общая основа дискуссии, т. е. какие-то принципы, положения, убеждения, которые признаются обеими сторонами. Если нет ни одного положения, с которым согласились бы обе стороны, то дискуссия оказывается невозможной. Требуется некоторое знание о предмете дискуссии: бессмысленно вступать в спор о том, о чем ты не имеешь ни малейшего представления. К условиям плодотворной дискуссии относятся также способность быть внимательным к своему противнику, умение выслушивать и желание понимать его рассуждения, готовность признать свою ошибку и правоту собеседника. Только при соблюдении перечисленных условий дискуссия может оказаться плодотворной, т.е. может привести к обнаружению истины или выявлению ложности мнения.

Публичное выступление в ходе дискуссии связано с понятием *ораторская речь*, т.е. речь устная, звучащая. К ней предъявляются строгие требования, в первую очередь продиктованные орфоэпическими нормами. Нарушения указанной нормы затрудняют

понимание речи и отвлекают внимание слушателей от её содержания. Появляется недоверие к уровню подготовки оратора. Учащиеся должны понимать, что произношение должно быть не только правильным, но и достаточно четким и выразительным. Строить выступление оратору рекомендуется как писателю-публицисту, а произносить – как диктору. Однако выступающий видит, как воспринимается его речь и может учитывать обстановку, вносить изменения в заранее заготовленный текст. Но в ходе дискуссий, во время обсуждения доклада на дебатах текст не всегда подготовлен заранее. Здесь большую роль играют такие качества оратора, как наличие опыта, эрудиция, находчивость, сдержанность.

Основными условиями успешного овладения учащимися дискуссионными умениями являются: умение преподавателя вести дискуссию; соблюдение правил ведения дискуссии; высокий уровень активности обучающихся, обусловленный их языковой подготовкой и речевыми навыками. Цель учебной дискуссии в колледже на занятиях по русскому языку – организовать продуктивную деятельность участников, обеспечить постоянное развертывание дискуссии, то есть их потребность высказать свою точку зрения, реализовать такие приемы и методы работы, которые помогают развитию творческой самостоятельности. Организация коллективной работы, основывающейся на дискуссии, показала, что учащиеся, дискутируя, обращаются как к преподавателю, так и к тому, с чьим мнением не согласны, к группе в целом. Организуется такой полилог, который формирует умения, необходимые для работы в коллективе: отстаивать собственную точку зрения, прислушиваться к доводам оппонентов, выбирать правильное решение. А как известно, способность уточнять и изменять свое мнение, прислушиваясь к аргументам других, является проявлением личностного развития человека.

Подготовка к дискуссии осуществляется с учетом с учетом критериев оценки:

- Оценка «отлично» выставляется студенту, если студент демонстрирует всестороннее, систематическое и глубокое знание учебно-программного материала, умение свободно решать задачи с использованием знаний, предусмотренных программой; усвоивший основную и знакомый с дополнительной литературой, рекомендованной программой. Оценка «отлично» выставляется студентам, безукоризненно изложившим теоретический материал билета без наводящих вопросов преподавателя и решившим предложенную задачу. Возможны одна - две неточности при освещении второстепенных вопросов или выкладках, которые студент легко исправил после замечания преподавателя.

- Оценка «хорошо» выставляется студенту, если студент, обнаруживает полное знание учебно-программного материала, успешно выполняющий предусмотренные в программе задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную в программе; оценка «хорошо» выставляется студентам, показавшим систематический характер знаний по дисциплине и способным к их самостоятельному пополнению и обновлению в ходе дальнейшей учебной работы и профессиональной деятельности; если допущены один - два недочёта при изложении основного содержания ответа и освещении второстепенных вопросов или выкладках, легко исправленные после замечания преподавателя.

- Оценка «удовлетворительно» выставляется студенту, если студент, демонстрирует знания только основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, справляющийся с выполнением заданий, предусмотренных программой, знакомых с основной литературой, рекомендованной программой; оценка «удовлетворительно» выставляется студентам, допустившим погрешности в ответе на экзамене и при выполнении экзаменационных заданий, недостаточно правильно формулирующему основные положения программного материала, нарушающему последовательность в его изложении, показавшему недостаточную сформированность основных умений и навыков

при выполнении практического задания, но обладающим необходимыми знаниями для их устранения под руководством преподавателя.

- Оценка «неудовлетворительно» выставляется студенту, если у студента, обнаруживаются пробелы в знаниях основного учебно-программного материала, допустившему принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой практических знаний

Тематика дискуссий представлена в ФОС дисциплины.

Форма отчетности о результатах самостоятельной работы по дисциплине

-дискуссия

- доклад

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЭКЗАМЕНУ

Промежуточная аттестация - это экзамен или зачет по дисциплине в период сессии. **Максимальный балл за промежуточную аттестацию устанавливается равным 40.**

В период подготовки к экзамену студенты могут получить у экзаменатора - преподавателя, проводивший лекционный курс индивидуальные и групповые консультации.

Подготовка к экзамену – это завершающий, наиболее активный этап самостоятельной работы студента над учебным курсом.

Студенту необходимо внимательно разобраться в записях лекций и в материалах практических занятий, систематизировать и упорядочить накопленные знания. Каждая тема имеет свои узловые, основные, концептуально обобщающие вопросы, вокруг которых собирается все остальное. Это своеобразные «проверочные» вопросы перед экзаменом, их дает кафедра. Студент, способный на них ответить, может считать себя подготовленным, к экзамену.

Экзамен проводится по билетам, в каждом из них поставлены три вопроса из разных частей (разделов, тем) учебного курса. Экзамен проводится в форме свободной беседы, в которой экзаменуемый может выражать и свою точку зрения с соответствующей аргументацией.

- оценки «отлично» (88-100 баллов по рейтингу, 35-40 баллов за аттестацию) заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое и глубокое знание учебно-программного материала, умение свободно решать задачи с использованием знаний, предусмотренных программой; усвоивший основную и знакомый с дополнительной литературой, рекомендованной программой. Оценка «отлично» выставляется студентам, безукоризненно изложившим теоретический материал билета без наводящих вопросов преподавателя и решившим предложенную задачу. Возможны одна - две неточности при освещении второстепенных вопросов или выкладках, которые студент легко исправил после замечания преподавателя.

- оценки «хорошо» (72-87 баллов по рейтингу, 28-34 баллов за аттестацию) заслуживает студент, обнаруживший полное знание учебно-программного материала, успешно выполняющий предусмотренные в программе задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную в программе; оценка «хорошо» выставляется студентам, показавшим систематический характер знаний по дисциплине и способным к их самостоятельному пополнению и обновлению в ходе дальнейшей учебной работы и профессиональной деятельности; если допущены один - два недочёта при изложении основного содержания ответа и освещении второстепенных вопросов или выкладках, легко исправленные после замечания преподавателя.

- оценки «удовлетворительно» (53-71 баллов по рейтингу, 20-27 баллов за аттестацию) заслуживает студент, обнаруживший знания только основного учебно-

