

гогической деятельности. Основанием культуры педагогического общения являются общая и педагогическая культура учителя. (Р.М.Фатыхова, 2000г).

Системный и структурный анализ культуры педагогического общения позволяет выделить в системе культуры педагогического общения следующие три компонента: коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Каждый из представленных компонентов может быть рассмотрен на личностном, межличностном и операциональном уровне. Что касается коммуникативной культуры, то отмеченные уровни представлены соответственно барьерами общения, обратной связью и средствами коммуникации.

Структурный и функциональный анализ коммуникативной культуры должен быть рассмотрен отдельно. Ниже мы приводим принципиальные положения важные для понимания культуры педагогического общения:

1. В педагогической деятельности (как и в любой профессиональной деятельности) находит отражение тот уровень культуры общения, который характерен для общества в целом. Кроме того, общение в педагогической деятельности имеет специфическое содержание и закономерности развития.

2. В педагогической деятельности реализуются все функции общения: коммуникативная («выступать как источник информации»), перцептивная («воспринимать другого человека и понимать его») и интерактивная («организовывать коллективную деятельность, взаимоотношения»).

3. В педагогическом общении можно выделить два основания: личностное, связанное с педагогической культурой личности учителя, и операциональное, связанное с техникой общения.

4. В основе культуры педагогического общения лежит общая и педагогическая культура личности учителя.

При существующих многочисленных трактовках культуры, несомненно, что культура – это высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно на уровне культуры полнее всего представлена человеческая индивидуальность, ее способности и творческие возможности. Коммуникативная компетентность и коммуникативная культура тесно между собой взаимосвязаны и представляют собой этапы, ступени на пути достижения вершин профессионального развития педагога.

Хохрина Н.В.

Подготовки педагога-психолога к работе по развитию предметных представлений у слепых и слабовидящих детей

Сегодня перед многими людьми стоит вопрос об успешной адаптации к быстро меняющимся условиям, к появлению многочисленных новых предметов в технике, быту, во всех сферах современной жизни. Решение этого вопроса особенно важно для людей, имеющих нарушения зрения, ведь представление об окружающем мире, а, соответственно, и успешная социально-бытовая адаптация, складывается из представлений о его составляющих частях – громадного количества предметов и явлений.

Представления – наглядные образы предметов или явлений (событий), возникающие на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или новые образы, созданные в результате преобразования, перекомбинирования представлений памяти. (В.И. Лубовский)

Предметность – фундаментальное качество зрительного восприятия, раскрывающее свойства, конструкцию, специфические особенности и функции объекта. И от того, как оно формируется, зависит качество представлений об окружающем мире и, в конечном итоге, уровень развития ребенка, так как только на основе адек-

ватных образов развивается чувственное познание, эмоциональная сфера, отрабатываются многие умения и навыки, происходит усвоение знаний.

Педагогу-психологу коррекционного учреждения 3-4 вида необходимо учитывать, что представления о форме, размерах, цвете предметов, растений, животных у детей с нарушением зрения зачастую неточны, неполны, а иногда и отсутствуют полностью. Это затрудняет диагностическую работу в определении уровня развития аналитико-синтетической функции, т. е. снижение уровня обобщений, опора на несущественные признаки и др. может целиком зависеть от искажения представления об объекте.

Кроме того, нечетко сформированное предметное представление ведет к нарушению целостности образа, к его фрагментарности, схематичности, к затруднению узнавания данного предмета (А.Г. Литвак). Поэтому работе по формированию предметных представлений у незрячих и слабовидящих учащихся уделяется значительное внимание. На коррекционных занятиях по этому направлению создаются и закрепляются образы предметов с их свойствами

и функциями, что позволяет воспринимаемые предметы соотносить с соответствующими эталонами и правильно их идентифицировать, успешно оперировать ими.

Работая в течение ряда лет совместно с тифлопедагогом Алиевой Д.С. в этом направлении, мы берем за основу в коррекционной работе формирующий метод (Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.), который в ходе практической деятельности был адаптирован для детей с нарушением зрения. Суть его заключается в поэтапном формировании предметного представления на основе аналитического восприятия:

1 этап: предметно- практическая деятельность по обследованию натурального объекта. Мы пришли к выводу, что для каждой категории предметов лучше создавать свой алгоритм обследования и опознания. Так, опознание макетов животных целесообразно начинать с нахождения ног, на которые животное нужно поставить. Далее, действуя по схеме, можно обследовать голову, линию спины, хвост, ноги, грудь. Обследуя же игрушечное изображение либо само живое существо, начинать лучше с нахождения головы. Обследовать растение необходимо с его самой значимой части. Так, например, изучение розы мы начали с самого цветка, определив его форму, цвет, размер и структуру, тактильные ощущения от лепестков и запах. Разбирая три разных стадии раскрытия цветка, мы использовали работу других сохранных анализаторов - тактильного и кинестезического. Дети старались запомнить ту форму, которую принимает рука при обхвате цветка и соотнести ее с эталонными формами (бутон - цилиндрический, раскрывшийся слегка цветок - чашеобразный, полностью распустившийся - шаровидный).

Особое внимание уделили нахождению сигнальных признаков (запах), по которым всегда можно опознать это растение. А после, перейдя к обследованию остальных частей растения, обязательно уточнили представления о деталях: форме и размере листьев, количестве их на ветке, особенностям края листка, колючках, напоминающих кошачий коготок, упругости стебля и т.д. Такой детальный анализ каждой части далее был синтезирован в целостное предметное представление.

2 этап: узнавание изучаемого объекта в различных изображениях. Сначала учим детей обводить контуры рисунка, выделяя основные признаки предмета. Затем приступаем к рассматриванию деталей изображения, соотнося их с соответствующими деталями натурального

объекта и снова синтезируем полученные знания.

3 этап: описание предмета самим ребенком, т.е. перевод предметного представления во внутренний план.

Чтобы избежать вербализма и выяснить, насколько точно сформирован и осознан образ предмета, необходим 4 этап: серия контрольных заданий, выявляющих целостность предметного представления. Это задания: «Найди недостающее», «Составь изображение из частей», «На что похоже?» и др. Если выявлено, что образ предмета сформирован неточно, вербально, начинать работу нужно с первого этапа.

Обязательным условием формирования целостного предметного представления является многократность предъявления объекта для узнавания, с его образным словесным описанием, разъяснением свойств, функций и качеств. Предъявлять разновидности одного и того же объекта нужно только после полного усвоения его классического, стандартного вида.

В ходе коррекционной работы педагогу-психологу необходимо учитывать особенности памяти детей с нарушением зрения, в частности, такое явление, как неспецифичность узнавания. Так, Галя Ч. абсолютно верно опознавала изучаемый объект (макет лося), опираясь на несущественные признаки (на качество поверхности предмета), но длительное время не могла выделить основные детали, сориентироваться в его схеме.

Процесс формирования представлений при нарушениях зрения замедлен. Для предотвращения распада уже закрепленных представлений необходимо в последующем просить найти знакомые объекты на картинах, распознать их в разных стилизованных рисунках, смоделировать (при возможности) на конструкторе, вылепить из глины или пластилина.

Работая по такой схеме, мы достигли определенных результатов: дети верно опознают изученные объекты, используют эти знания в процессе знакомства с другими сходными предметами, полученные знания позволяют им чувствовать себя уверенней в окружающей обстановке, повышается самооценка. А какое чувство гордости начинает переполнять ребенка, когда он в ходе самостоятельной работы вне учебной сферы правильно выделяет изученные предметы и может оперировать ими.

Данный вид коррекционной работы труден и занимает много времени педагога-психолога, но необходимость ее очевидна.