Калужный (2004) разработал интересные методические рекомендации для педагогов по формированию педагогического имиджа:

1. Формирование имиджа - это не замена педагогической деятельности, а скорее просто дополнение к ней
2. К вопросу о создании образа следует подходить задолго до начала педагогической деятельности
3. Человек должен использовать простой язык в качестве основы для общения; рассматриваемые проблемы должны быть важны для всех
4. Необходимы внешние эксперты. В качестве варианта решения этой проблемы можно предложить идею запуска в вузах «семинара по педагогическому имиджу», который мог бы обеспечить педагогам учебные программы и консультации по развитию индивидуального имиджа и стиля.

1. Ахметова, Г.К. Минбаева, А. Курманова, И. Жаманкулова, А., Садвакасова, З. (2013), Педагогический Стереотип. Педагогическое Изображение. Монография. Алматы: Казахский Университет.
2. Исенко С. П. (2006), имидж современного педагога (программы повышения квалификации педагогов). Методизм, 8, 24-31.
3. Калужный А. А. педагогическая Имиджеология: Учеб.пособие для вузов / А. А. Калужный. Алматы, Гылым: Анатолий Афанасьевич Калужный. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. (2000), педагогический словарь для высших и средних учебных заведений. Москва: Академия. Кусаметова, Г. К.
4. Distinguishing Features of Teacher Image and Faculty Member's Image: Comparative Study / Aigerim Mynbayeva, Kamchat Yessenova // International Review of Management and Marketing. – 2016. – 6(S1). – 110-117.
5. Quilliam, S. (1998), Body Language. Moscow: Niola - Press. Rogers, C
6. Cooper, J.M. (2014), Classroom Teaching Skills. 10th ed. Virginia: University of Virginia, Emeritus. Kaluzhny, A.A.

Ситникова Е.В.

Анализ межфразовых связей в пересказах младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи

*ГБОУ г.Москвы "Школа № 538 имени С.В. Гришина"
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/sr-10-06-2020-69

idsp: sciencerussia-10-06-2020-69

Аннотация

Автор статьи подробно и наглядно отражает и сравнивает особенности речевой деятельности детей с тяжёлыми нарушениями речи и нормой речевого развития в пересказе. В работе дан анализ психологической, психолингвистической, педагогической литературы по проблеме исследования. По результатам эксперимента определены основные направления коррекционной работы с детьми с ТНР по формированию межфразовых связей, лексико- грамматически и синтаксически правильно оформленного связного, речевого высказывания. Данная проблема является актуальной и практически значимой. Статья обобщает практический опыт работы логопеда в коррекционной группе для детей с ТНР.

Ключевые слова: связная речь, межфразовые связи, дети с тяжёлыми нарушениями речи.

Abstract

The author of this article compares normal speech development with the speech and linguistic features of children with severe speech disorders. The paper provides the analysis of psychological, psycholinguistic, pedagogical literature regarding the problem. Based on the results of the experiment the main directions of the correctional work with children with severe speech underdevelopment on forming the inter-phrasal connections, lexical-grammatical and syntactically correctly formed coherent speech was determined. Given problem is actual and practically significant. The article summarizes practical experience of speech therapist of the correctional group for children with severe speech disorders.

Key words : inter-phrasal connections, coherent speech, general underdevelopment of speech.

Программа дошкольного воспитания регламентирует необходимость овладения ребёнком целым рядом умений, навыков, определённым диапазоном знаний, необходимых для дальнейшего успешного усвоения школьной программы. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речи.

Как показывают исследования Л.С.Выготского(4), А.З.Лурия [12], С.Л.Рубинштейн (13), Н.И.Жинкина [6] и других авторов, возможность овладения монологической речью, построения "связного высказывания, объединённого одной мыслью, становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи в дошкольном возрасте".

Однако, не все дети этого возраста легко овладевают новым видом речемыслительной деятельности. По данным многочисленных исследований, отмечается трудность овладения связной речью у детей с тяжёлым недоразвитием речи.

В связи с этим изучение особенностей формирования монологической речи дошкольников и их возможностей в построении связных высказываний представляет большую важность. По мнению известного лингвиста Л.В. Щербы [18] монологическая речь у дошкольников старшего возраста существует, в основном, в форме рассказа, поэтому надо обратить особое внимание не только на процесс прохождения связного речевого высказывания, но и на менее изученную проблему формирования межфразовых связей, которая освещена в литературе недостаточно.

По мнению А.А. Леонтьева, лингвистика текста чаще всего ставит своей задачей выявить систему правил, по которым можно перейти от некоторого множества осмысленных предложений к единице высшего уровня - тексту[10]

"В синтаксической организации сообщения как единого целого главную роль играют различные средства межфразовой связи". [11]

Для характеристики связности большое значение имеет выявление типов связей между предложениями. В анализе этих связей О.С. Солганика [16], который рассматривает в стилистическом плане все единицы синтаксиса - словосочетание, предложение, сложное синтаксическое целое.

Упрощенно строение связной речи Ф.А. Сохин представляет следующим образом [17]. Слова и словосочетания, соединяясь между собой с помощью грамматических средств, образуют предложение.

Со стороны грамматической предложение характеризуется структурной законченностью. Со стороны же содержания предложение, изолированное от контекста, не закончено и приобретает смысл лишь в потоке связной речи.

Структурная соотнесенность предложений, их теснейшая синтаксическая связь выражается в повторе субъекта или предиката и называется цепной. Грамматическая

цепная связь отражает последовательное движение, развитие мысли в связной речи." Двигателем мысли обычно является предикат суждения, то есть новое знание о предмете". [17]

Ф.А. Сохин в своей книге "Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников" отмечал, что связь, осуществляемую при помощи повторения слов, называют цепной связью, выраженной лексическим повтором. Помимо лексического повтора, средствами выражения цепной связи может быть употребление синонимических слов, использование местоимений вместо повторения слова и др. Все эти средства выражают устойчивые синтаксические отношения между законченными предложениями связной речи. [17]

По мнению Г.Я. Солганика - это три обозначения общего компонента мысли. Язык не знает других способов, средств его обнаружения/ [16]. "И лексический повтор, и местоимения, и синонимическая лексика - своеобразные сигналы, свидетельствующие, что речь идет об одном и том же".

Местоимённая связь преобладает во всех стилях речи, лексические повторы - в научной и художественной литературе, синонимическая связь - в публицистической. [6]

Между законченными предложениями связной речи помимо цепной существует параллельная связь." В связной речи соединяются между собой не только соседние предложения, но и отделённые другими предложениями. Связь первого вида называется контактной, второго- дистантной". [11]

Л.М.Лосева утверждает , что все средства межфразовой связи можно поделить на две группы:

- 1) средства связи общие как для соединения частей сложных предложений, так и для соединения самостоятельных предложений
- 2) средства связи, используемые для соединения самостоятельных предложений и называемые собственно межфразовыми средствами связи.

К первой группе относятся: союзы, частицы и вводно- модальные слова; единство видо- временных форм глаголов- сказуемых, местоимения и синонимическая замена.

К межфразовым средствам связи относятся: слова и словосочетания, не раскрывающие своей семантики в пределах предложения; лексический повтор, отдельные вопросительные и восклицательные предложения.

Вместо лексического повтора в качестве средства межфразовой связи может выступать синонимическая замена. "Каждый оборот речи, заменяющий лексический повтор, добавляет новую черту к характеристике лиц, явлений или предметов, с одной стороны является средством связи частей текста, с другой - выступает носителем характеристических признаков". [11]

"Интересно отметить, что то кто понял текст, может воспроизвести

(пересказать) его своими словами, реконструировать его. Реконструкция свидетельствует о глубоком понимании текста читателем".

Логическая организация, как сложное образование, более трудна для овладения, чем предметно - смысловая, и развивается с некоторым отставанием от неё. Поэтому именно на логическую организацию следует обратить внимание в процессе обучения построению речевого высказывания.

Карпова С.Н., указывая на значительные трудности детей с общим недоразвитием речи в овладении последовательным, развёрнутым рассказыванием, отмечают, что эти трудности значительно увеличиваются при задании сократить подробное повествование до одной- двух фраз, а также при задании выделить в рассказе главную мысль. [9]

Мною , под руководством кандидата педагогических наук, профессора Воробьёвой В.К., проводились исследования текстовых умений учащихся с тяжёлым недоразвитием речи , строить монологическое высказывание с использованием различных видов и средств межфразовых связей. Детям с нормой речевого развития и детям с ТНР было предложено два задания: прослушать рассказ, запомнить и перечислить все слова, обозначающие предметы, и воспроизвести содержание прослушанного текста.

Для определения адекватности восприятия текста учащимися, по результатам **первого задания**, выделяем два параметра.

1-й параметр: адекватность воспроизведения слов, по иерархическим признакам-главных денотатах сообщения.

2-й параметр: адекватность сохранения предметно- денотативной канвы прослушанного рассказа. "Последовательность воспроизведения денотатов позволяет судить о правильном движении мысли " [8]

Второе задание: используя разработки разных авторов [5, 6,11,17]

(Доблаева Л.П., Н.И. Жинкина, Л.М.Лосевой,Ф.А. Сохина) для изучения межфразовых связей у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи, был подобран и адаптирован текст, при пересказе которого нас интересовало наличие следующих параметров:

- характер межфразовых соединений: контактные и дистантные связи;
- какими средствами межфразовых связей сцеплены предложения;
- количество коммуникативно-сильных предл., выделенных учащимися;
- какую структуру предложений воспроизводят учащиеся;
- лексико- грамматическое оформление речевых сообщений.

В качестве материала использовался адаптированный рассказ повествовательного характера Б.С.Жидкова "Обвал", который богат разными видами межфразовых связей.

Данный рассказ: динамичен, он интересен ребёнку, пересказ содержания повествовательного рассказа опирается в основном на память ребёнка о самом событии, смысловая программа достаточно жёстко мотивирована повествовательностью действий или того или иного события.

Первый параметр: по результатам и анализу воспроизведения предметно-денотативной канвы текста только 10% обследуемой группы детей воспроизвели относительно полно значимо важные денотаты.

Эксперимент так же выявил, что дети обработали текст по- разному и у многих детей нарушено смысловое содержание текста в силу того, что количество коммуникативно- сильных предложений минимально

Гистограмма №1

Качественный показатель воспроизведённых предложений

Как видно в 30% случаях учащиеся с ТНР воспроизвели только два коммуникативно- сильные предложения, что безусловно, не способствовало передачи смысловой программы текста.

Диаграмма №1

Количественный показатель уровней воспроизведения коммуникативно- сильных предложений

Разобьём полученные результаты условно на уровни.

1-й уровень- полное неумение передавать коммуникативно- сильные предл.

2-й уровень- частичного умения. 3-й уровень- достаточного умения.

Второй параметр: показатели адекватных и неадекватных по воспроизведению структур предложений учащимися с ТНР и нормальным речевым развитием.

Данные , представленные в диаграмме №2, дают возможность судить о том, что в группе детей с ТНР было получено 16.5 % некомплектных предложений, в то время , как у детей с нормальным речевым развитием в 5 раз меньше.

Диаграмма №2

Показатели адекватных и неадекватных предложений

Вышеуказанные показатели свидетельствуют о значительном отставании в овладении правильным оформлением предложений при пересказе исходного текста учащимися с ТНР, по сравнению с учащимися массовой школы. Структурный аграмматизм проявляется в пропуске слов, значимых для передачи мысли, что приводит к незаконченности предложений, их структурной неоформленности.

Диаграмма №3

Количественные показатели характера межфразовых соединений

Из диаграммы видно, что с помощью контактных и дистантных видов связи предложения соединяли лишь 1/5 часть всех учащихся, 40%- использовали в основном контактные связи и 1/5 часть учащихся- дистантные связи, а 1/5 часть учащихся практически не связывали предложения между собой.

Дети с ТНР воспроизводят преимущественно либо дистантные соединения, вследствие чего возникают смысловые пробелы большого объёма. Либо контактные, это приводит к нарушению передачи смысла текста.

Что касается учащихся с нормой РР, то при пересказе исходного текста сцепляли контактными и дистантными связями все предложения.

Третий параметр: адекватность использования различных средств межфразовых связей в пересказах учащихся.

Диаграмма №4

Количественные показатели различных средств межфразовых связей

Данные, представленные в диаграммах, позволяют сделать вывод, что в пересказах обеих групп учащихся к таким закономерностям можно отнести использование преимущественно указательных местоимений и лексических повторов. Частотным является наречий "потом", "и потом". Синонимическая замена у детей с ТНР не используется. Дети употребляют в пересказе союзы и указательные местоимения, которых в тексте не наблюдается.

Данные трудности свидетельствуют о бедности их словарного запаса, в том числе синонимического словаря. В то время, как синонимическая связь относится к наиболее ценным, так как она указывает на возможность подмены слов. Семантические синонимы обогащают речь, делают её более выразительной. Это свидетельствует о том, что необходимо включение в их обучение специальных занятий по формированию операций, обеспечивающих лексико-грамматическое оформление текстового высказывания.

Четвёртый параметр: адекватность лексико-грамматического оформления текстового сообщения.

Диаграмма №5

Количественные показатели по лексико-грамматическому оформлению текстовых высказываний

Данные диаграммы указывают на то, что учащиеся с ТНР испытывают трудности при построении предложений по правилам лексических и грамматических норм во время генерации текстового высказывания. К лексическим ошибкам отнесены вербальные парафазии. (море-озеро- река; машина- насос- трактор- пылесос) В своих пересказах допускаю искажения: щипчики- щипики, обвал- отвал. А также нарушают единство видо- временных форм глаголов, смешивают родовые формы существительных, допускают неправильное употребление предлогов, вследствие чего искажается смысл.

По совокупности параметров были выделены уровни овладения навыками генерирования текстового сообщения. Условно 3 уровня.

1- несформированности текстового умения, заключающегося в использовании различных видов и средств межфразовых связей.

2- частичной сформированности,

3-й- относительной сформированности.

Гистограмма №2

Количественные показатели уровней использования разнообразных видов межфразовых связей

Итак, несмотря на то, что они владеют набором слов и синтаксических конструкций, однако испытывают значительные трудности в программировании своего высказывания, в отборе слов, не умеют отразить в своей речи разнообразные предметные отношения, языковые средства, необходимые для оформления связной речи, у них остаются всё ещё бедными.

Методы и приёмы обучения формирования связной речи.

Исходя из анализа данных, полученных в ходе эксперимента строится коррекционная работа.

Была намечена методика опытного обучения, которая опирается на общую концепцию, представленную в работах В.К.Воробьёвой [3], использовалась методика работы над сложным предложением А.Г.Зикеева [7] и включает шесть направлений.

1-е направление: включает задания по нахождению ключевых слов в тексте, развитию речеслуховой линейной памяти.

2-е направление: задания на отработку логико- смысловой , предметно-смысловой и логической организации речевого высказывания.

Примерные задания:

"Найти в контексте предложения, не подходящие по смыслу" "Подберите к данным словам, слова близкие по значению. "Замените выделенные слова другими, сходными по значению, придумайте с ними предложения" "Выберите нужную форму глагола"

"Прочитайте предложения. Переставить предложения, чтобы получился рассказ"

"Прочитайте предложение, подберите к нему, подходящее по смыслу"

"Послушайте рассказ. Придумайте вопросы по содержанию и найдите ответы в тексте" "Прослушайте рассказ и составьте краткий пересказ"

3-е направление: задания, которые направлены на формирование умения вычленять коммуникативно- сильные предложения и уметь определять коммуникативно - слабые.

"Послушайте рассказ. Какое предложение более понятно? Без какого предложения, будет рассказ не понятен"

В структуре логопедической работы особое внимание уделяем 4-му и 5-му направлениям, в рамках которого учащиеся должны соединять предложения различными видами и средствами межфразовой связи. В работе этого языкового умения можно рекомендовать методику В.К.Воробьевой.

4-е направление: умение определять контактные и дистантные соединения в тексте. На стадии первичного овладения средствами межфразовой связности необходимо научить лексически пристраивать друг к другу соседние предложения. Связь отставленных, дистантных предложений и связь смысловых частей текста отнести на более поздний срок.

В процессе упражнений и анализов текстов учащиеся убеждаются, что дистантной связью соединены наиболее информативные части текста.

5-е направление: необходимость введения такого типа логопедических занятий объясняется тем, что до сих пор дети усвоили только один тип связи- лексический повтор, который страдает известной искусственностью. При определении порядка лексических средств мы опирались на данные А.К. Марковой [13], выявившей трудные (синонимические), лёгкие (местоимённые) и относительно лёгкие (союзные) средства сцепления предложений.

Новые средства связи вводятся в следующей последовательности - местоимённая, производные слова контекстные синонимы, союзы.

Нужно стремиться накопить синонимы в речевой памяти естественным путём, а именно: через нахождение и выделение их из различных текстов в процессе прослушивания или чтения рассказов. Обогащение лексики происходит за счёт слов, не имеющих номинативного значения (предлоги, союзы, междометия), но выполняющих определённую функцию речи. Умение сочетать слова между собой нередко оказывается несформированным даже при правильном понимании значения слова, что затрудняет его активацию. Поэтому у детей с ТНР постоянно следует формировать механизм словоупотребления.

Для активации языковой стороны речи можно предложить связной ассоциативные словесные игры - нахождение слова, близкого по смыслу к заданному.

6-е направление: совершенствование грамматического строя речи.

"Составьте предложения по отдельным словам, расположенным в беспорядке"
"Скажите по разному об одном и том же"

"Вставьте недостающие предлоги в текст" "Выберите сочетающиеся пары слов из набора слов" "Разобрать сложные предложения на простые и наоборот" "Найдите ошибки"

Таким образом, в результате проведения указанных методов и приёмов, дети с ТНР знакомятся и практически начинают овладевать организацией связной повествовательной речи и начинают осознавать, нарушение каких правил приводит к "поломке" программы высказывания.

1. Воробьева В.К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией. - Всб.: Нарушение речи и голоса у детей/ Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. М., 1975, с. 55-64. ИСБН.
2. Воробьева В.К. Обучение первоначальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией. Дефектология 1989.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Москва. Астрель2006.
4. Выготский Л.С. Психология// Мышление и речь/ УМ. - 2000.

5. Добраев Л.П. Логико-психологический анализ текста (На материале школьных учебников).- Саратов, 1969.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи.- М., 1956.
7. Зикеев А.Г. Методика работы над сложными предложениями на уроках русского языка в начальных классах коррекционных школ. -М.,2004.
8. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М., 2001.
9. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками.М.,1967.
10. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. -М., 1969.
11. Лосева Л.М. Как строится текст. -М, 1980.
12. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики-М., 1975.
13. Маркова А.К. Психология усвоения языка -М.,1974.
14. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова. - Люберцы: Юрайт, 2016. -411 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии- М., 1989- Т.1.
16. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое). -М.,1973.
17. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002.
18. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.1974.428с.ИСБ

Узунова Г.П.

Взаимосвязь показателей синдрома эмоционального выгорания и потребностей преподавателей колледжа в саморазвитии и самосовершенствовании

*АНО «ПОО» «Открытый Таврический колледж»
(Россия, Симферополь)*

doi: 10.18411/sr-10-06-2020-70

idsp: sciencerussia-10-06-2020-70

Аннотация

Статья посвящена проблеме профилактики возникновения и развития у преподавателей колледжей, имеющих и не имеющих базовое педагогическое образование, синдрома эмоционального выгорания.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого стало выявление степени выраженности у преподавателей системы среднего профессионального образования синдрома эмоционального выгорания, раскрытия связи между уровнем его сформированности и потребностей преподавателей в самообразовании и саморазвитии. В исследовании приняли участие 214 преподавателей колледжей, чей стаж педагогической деятельности варьируется от 3 до 38 лет.

Автор обосновывает актуальность предпринятого исследования, описывает его результаты, на основании которых определяет основные направления профилактики возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания у преподавателей колледжей в процессе организации управления их профессионально-личностным развитием.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, преподаватели колледжа, напряжение, резистенция, истощение, самообразование, профессионально-личностное развитие.

1. Введение

В настоящее время проблема предупреждения возникновения и развития у педагогов синдрома эмоционального выгорания не теряет своей актуальности и практической значимости.

От психологического состояния педагога, от его эмоциональности и особенностей расходования эмоциональных ресурсов зависит не только психологическое состояние обучающихся, но и качество оказываемых им образовательных услуг [6].