Педагогическая идентификация риска учебной информации представляет собой выявление наличия в учебном материале информации, способной причинить вред здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию обучающихся.

Изучив современное состояние педагогического аспекта информационной безопасности образовательной среды можно сформулировать следующие выводы:

1. Неоспорима важность и перспективность педагогического аспекта в вопросах информационной безопасности, требующая особого внимания со стороны педагогического сообщества.

2. Накопленный опыт в изучении информационной безопасности призывает к дальнейшему осмысления и учету при организации учебно-воспитательного процесса на всех уровнях системы образования.

3. Одним из направлений решения вскрытой проблемы представляется в виде организации подготовки педагогов к новому специфическому виду педагогической деятельности по обеспечению информационной безопасности обучающихся. Целью такой подготовки будет являться формирование у преподавателей на базе уже имеющихся знаний, умений и навыков новых способностей к выявлению в учебном материале наличия некачественной информации способной нанести вред физическому, психическому, нравственному и интеллектуальному развитию обучающихся. Кроме того, учитывая высокий уровень самостоятельности обучения в вузе, со стороны педагога важным моментом является умение развить способности обучающихся к самостоятельному вскрытию в информационном потоке сведений или воздействий деструктивного характера в отношении развития полноценной гармоничной личности.

Таким образом, проведенный аналитический обзор диссертационных работ по проблеме информационной безопасности по педагогическому направлению дает представление о новом витке в развитии педагогической науки и может указать вектор дальнейших исследований.

Литература

1. *Брагин, И.А.* Вопросы информационной безопасности. Аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2000 – 2012 гг.) / И.А. Брагин, Н.А. Чесноков. – М., 2013.

2. *Лидовский, В.В.* Теория информации: Учеб. пособие / В.В. Лидовский. – М., 2004.

3. Россия в цифрах. 2013: Крат. стат. сб. / Росстат. – М., 2013.

УДК 376.3

И.В. Егорова

К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается положение о влиянии музыки на процесс коррекции речевых и неречевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, рассматривается структура речевых дефектов при дизартрии и моторной алалии, представлена методика логопедической работы по преодолению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи различного генеза в процессе музыкальной деятельности.

Логопедия, дошкольники, общее недоразвитие речи, дизартрия, моторная алалия, структура дефекта, специфические особенности музыкального развития, музыкальная деятельность, методика, логопедическая работа.

The article considers the influence of music on the process of correction of speech and non-speech disorders of preschool children with general speech underdevelopment as well as the structure of speech defects at dysarthria and motor alalia. The paper presents the method of speech therapy to overcome speech disorders of preschool children with general speech underdevelopment of different origins in the music activity.

Speech therapy, preschool, general underdevelopment of speech, dysarthria, motor alalia, structure of the defect, specific features of musical development, musical activities, methodology, speech therapy work.

Совершенствование существующих и создание новых эффективных методов, оптимизирующих логопедическую работу с детьми с общим недоразвитием речи, является актуальной проблемой логопедии. Необходимость постановки и решения данной проблемы определяется ухудшением состояния здоровья детской популяции России, и в то же время возрастанием требований к уровню подготовленности детей к школьному обучению. Взоры многих современных исследователей все больше обращаются в сторону различных видов искусства в качестве коррекционных средств воздействия [1], [2], [3]. В логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (моторная и сенсорная алалия, дизартрия) возможно применение музыки в системе коррекционной работы наряду с традиционными средствами коррекции.

В работах Л.Г. Арчажниковой, Н.А. Ветлугиной,

Л.Н. Комиссаровой, О.П. Радыновой, Л.А. Рапацкой, Г.М. Цыпина и других ученых содержатся научно-исследовательские данные о позитивном воздействии музыкального искусства на психофизическую, эмоциональную, личностную, познавательную и речевую сферы дошкольников. Музыка обеспечивает гармоничное развитие личности, создает психологическую базу для социальной адаптации, своеобразное познание действительности, развивает творческий потенциал, способствует самопознанию и самовыражению детей. Музыкальное искусство способствует активизации умственных способностей, качественному изменению процессов восприятия, памяти, внимания. Сочетание музыки и движений совершенствует моторику, делая движения плавными, ритмичными, координированными, выразительными. Музыкальные произведения передают в динамике эмоционально-психологические состояния (смену чувств, настроений, переживаний), формируя тем самым эмоциональную, нравственному и эстетическому сферу слушающего. Музыка оказывает влияние на усваение новые положительные установки и формы поведения, активизируя коммуникативную функцию. Сходство выразительности языка музыки речи отмечены в исследованиях профессора Б.В. Асафьева, который выдвинул положения о неразрывной связи речи и музыки. Звукам музыки и речи характерны такие общие свойства, как: высота, тембр, динамика, длительность.

Анализ данных, полученных при исследовании музыкальных способностей у детей с нарушениями речи, показывает своеобразие их развития у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) различного генеза. В констатирующем эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста: 86 дошкольников с ОНР, обусловленным моторной алалией и 86 детей с ОНР, осложненным дизартрией [3], [4].

Структура речевого дефекта при общем недоразвитии речи определяется клинической основой возникновения, т.е. этиология и патогенез определяют соотношение первичных и вторичных симптомов расстройства. Патогенез определяет специфические особенности не только речевой симптоматики, но и накладывает свой отпечаток на становление и развитие познавательных процессов и деятельности в целом, в том числе и музыкальной деятельности [5].

Речевой дефект при ОНР, осложненном дизартрией, имеет следующую структуру. Первичной речевой патологией являются нарушения произносительной стороны речи, обусловленные неврологической симптоматикой: парезы, нарушения тонуса артикуляционных мышц, синкинезии, гиперкинезы и т.д. Данные нарушения обуславливают появление стойких нарушений звукопроизношения. Вторичными нарушениями выступают расстройства фонематической системы речи: искажение становления слухового образа звука возникают из-за несформированности двигательного образа звука. К вторичным симптомам относятся нарушения грамматического строя речи. Специфическим механизмом несформированности грамматического строя речи является нарушение дифференциации фонем в составе морфем, что вызывает трудности различения флексий и грамматических форм слов [5]. У данной категории детей преимущественно нарушается морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением флексий по их звуковому составу. Недоразвитие морфологической системы языка также негативно сказывается на формировании лексического строя речи: нарушение процессов словообразования затрудняют расширение словаря, задерживается развитие звукослоговой структуры слова.

Патогенез данного речевого расстройства определяет особенностями музыкального развития у дошкольников с дизартрией. К специфическим симптомам можно отнести следующие: малый объем певческого диапазона, что обусловлено нарушением диафрагмального дыхания, дикции, просодики, звукопроизношения; задержка в развитии мелодического, гармонического, тембрового слуха, а также несформированности музыкально-слуховых представлений коррелирует с затруднениями слухового восприятия, внимания, памяти.

В структуре речевого дефекта при ОНР, обусловленном моторной алалией, первичные нарушения выявляются на языковом уровне порождения речевого высказывания. У дошкольников отмечено недоразвитие лексики и грамматического строя речи: задержка формирования семантических полей, отклонения в соотношении денотативных и лексико-семантических компонентов, нарушение актуализации слов, особенно относящихся к глагольному и атрибутивному словарям, вербальные парафазии, несформированность морфологической системы языка и синтаксических операций. Вторичными симптомами речевого дефекта при моторной алалии являются фонетические и фонематические расстройства: замены и смешения звуков речи по артикуляционным признакам, выраженные искажения звукослоговой структуры по типу элизии и контаминации. В результате данных расстройств возникает недоразвитие *коммуникативной сферы*. Недостаточное владение лексикой и грамматикой не позволяет дошкольникам свободно формулировать собственные высказывания, приводя к снижению целенаправленной активности в диалоге. Диалог превращается в формализованную вопросно-ответную беседу, в которой дошкольники с алалией занимают пассивную позицию. Кроме того отмечается смещение целей коммуникации: речь не направлена на установление коммуникативного контакта – ребенок не стремится быть понятым, ему важнее высказаться.

Специфические особенности музыкальной деятельности детей с моторной алалией представлены следующими симптомами: слабо выражено эстетическое переживание музыки; недостаточно развито сознательное отношение к своим музыкальным потребностям; задержка формирования чувства ритма; малый объем музыкальной памяти; низкий уровень развития динамического, гармонического, темброво-

го слуха. А для дошкольников с моторной алалией было характерно недоразвитие ритмического чувства, эмоциональности впечатлений при относительной сохранности музыкально-слуховых представлений.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил установить и общие особенности музыкальной деятельности у детей с ОНР. Музыкальная деятельность старших дошкольников с рассматриваемым синдромокомплексом характеризуется низкой эмоциональной отзывчивостью на музыку, отсутствием устойчивого интереса и любви к музыке, выраженными затруднениями при выполнении творческих заданий [4].

В ходе экспериментальной работы (2005 – 2008 гг.) на базе «Школы здоровья и индивидуального развития» (дошкольное отделение) г. Санкт-Петербурга и ППМС центра Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга была апробирована методика логопедической коррекции с детьми с общим недоразвитием в процессе музыкальной деятельности. Данная методика позволяет сформировать у детей с ОНР на протяжении 8–9 месяцев речевую коммуникацию как средство общения. В настоящее время создана программа музыкально-логопедических занятий с старшими дошкольниками с ОНР, которая успешно реализуется в ДОУ компенсирующего вида и медико-психолого-педагогических центрах Санкт-Петербурга [5].

Методологическую основу методики составили следующие фундаментальные положения: положение о системном характере языка и речи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина); современные научные представления о структуре речевого дефекта (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская,); учение об общих и специфических закономерностях развития детей с отклонениями (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский), о роли речи в психическом развитии дошкольников, о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе психического развития детей (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн и др.), о положительном влиянии музыки в процессе коррекции речевых и неречевых нарушений (Ю.А. Флоренская, Г.А. Волкова, В.А. Гринер, Е.В. Оганесян, В.И. Деревянников, И.Ю. Левченко, Т.С. Овчинникова), положение о роли музыкального искусства в развитии личности (Л.Г. Арчажникова, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Л.А. Рапацкая, Л.И. Уколова и др.), закономерности формирования и развития способностей (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин и др.).

Методика реализует системный поход к коррекции общего недоразвития речи, который определяется постановкой двух блоков задач: общеобразовательных и коррекционных. Приоритетными являются коррекционные задачи:

– совершенствование произносительной стороны речи реализуется через декламацию песен, инсценирование музыкальных сказок;

– расширение лексического запаса осуществляется через подбор музыкального репертуара с учетом лексических тем;

– формирование грамматического строя речи осуществляется в процессе разыгрывания диалогов по мотивам музыкальных сказок и т.д.;

– стимулирование неречевых психических функций (слуховой и зрительный гнозис, праксис, память, внимание, мыслительные процессы) средствами слушания музыки, игры на детских музыкальных инструментах, музыкально-двигательных упражнений;

– формирования творческих способностей дошкольников происходит в процессе самостоятельного выбора танцевальных движений под музыку, импровизации ритмического аккомпанемента на музыкальных инструментах, подбора выразительных средств для исполнения песен и иллюстраций к прослушанной музыке.

Ведущей формой организации педагогического процесса являются групповые занятия. Количество детей на занятии варьируется в зависимости от уровня развития речи от 6 до 10 воспитанников. Продолжительность занятий определяется возрастом детей: старшая логопедическая группа – 25–30 мин., подготовительная группа – 35 мин.

Организационно-методический аспект построения методики предполагает проведение занятий двумя специалистами (логопедом и олигофренопедагогом или логопедом и музыкальным руководителем, имеющим специальную дефектологическую подготовку) с активным участием родителей детей. Вид данных занятий – интегрированные занятия, в ходе которых объединяются три области: логопедия, музыка, специальная психология. Соблюдается включение различных видов музыкальной и речевой деятельности (слушание, пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические игры, развитие лексики, грамматики, слоговой структуры слова, фонематического слуха). При этом должны сочетаться виды активной и пассивной деятельности, индивидуальная и коллективная формы работы с детьми, выполнение динамических и статических упражнений, этапы ознакомления, усвоения, повторения учебного материала. Задания могут быть объединены одной лексической темой или выполняться самостоятельно для решения какой-либо группы задач логопедической работы. На занятие объединяются три области: логопедия, музыка, дефектология. Применение естественных (для данного возраста детей), видов деятельности (игровой, музыкальной, изобразительной) позволяет реализовывать занятия в форме совместной деятельности педагогов и детей, преодолевать учебную форму организации, которая характерна для традиционных логопедических занятий. А также данная форма организации позволяет удерживать высокий уровень мотивации и интереса дошкольников к коррекционно-логопедической деятельности.

Коррекционно-музыкальное занятие состоит из трех частей. Первая – организационная – занимает около 20 % времени всего занятия и включает установление эмоционального контакта логопеда с детьми, приветствие, сообщение темы занятия, проведение музыкально-ритмических упражнений для активизации слухового внимания, повышения тонуса, нормализации физиологического дыхания. Вторая часть – основная – составляет 70 % от времени и включает разнообразные виды музыкально-художественной деятельности, направленной на устранение речевых и неречевых дефектов. Ведется значительная работа по коррекции различных сторон речевых нарушений. Коррекция неречевых процессов осуществляется на каждой из трех частей коррекционно-музыкального занятия. Третья часть – заключительная – самая короткая по продолжительности – 10 % всего времени занятия. Имеет огромное воспитательное и оздоровительное значение, так как является показателем положительного воздействия тех или иных музыкальных средств для устранения разнообразных речевых и неречевых дефектов, а также отражает психофизическое состояние ребенка: приподнятое настроение, повышенный эмоциональный тонус, радость или утомление, вялость, плохое самочувствие, отсутствие активности. Музыкальные средства подбираются с учетом особенностей речевого дефекта детей с ОНР. Музыкально-логопедические занятия проводятся два раза в неделю.

Основной целью содержательного аспекта программы является формирование речевой коммуникации средствами музыкальной деятельности. Используя разные виды музыкальной деятельности, методика предполагает постепенное усвоение разных типов речевой коммуникации и характерных для них структур фразы. В процессе отработки определенного типа фразы дети в единстве овладевают лексическими и грамматическими компонентами, разными звукослоговыми структурами слов. Данный подход позволяет быстро включить языковые явления и категории в спонтанную, самостоятельную речь дошкольников.

Методика включает три этапа: подготовительный, основной и заключительный [5].

Подготовительный этап предполагает формирование базиса речевых и музыкальных способностей с опорой на детский музыкальный фольклор. В основе построения занятий данного этапа лежат три вида деятельности: 1) речевые упражнения с опорой на детский фольклор и инструментарий; 2) элементарное музицирование на простейших народных инструментах; 3) подведение к пению путем подпевания, а также рассказывание сказок с использованием интонационно-фонетических упражнений.

На основном этапе систематично и последовательно происходит формирование первичных коммуникативных умений и навыков средствами музыки. Основной задачей выступает развитие сопровождающей речи, т.е. речи детей по поводу совершаемых ими в данный момент действий, и завершающей речи, представляющей собой описание уже выполненного задания. Основными музыкальными средствами данного этапа становятся: слушание, пение, элементарное инструментальное музицирование, музыкально-ритмические игры.

Заключительный этап посвящен совершенствованию речевой коммуникации у дошкольников с речевыми нарушениями. Задачи логопедической работы определяются как формирование умений строить программу сложносочиненного и сложноподчиненного предложения и составлять пересказы, рассказы.

Методика предполагает реализацию дифференцированного подхода к выбору средств музыкального развития детей с ОНР. Приоритетными музыкальными направлениями в системе коррекционной работы с дошкольниками с дизартрией являются пение и музыкально-ритмическая деятельность, так как данные направления наиболее близко соотносятся с нарушенным речевым звеном. На подготовительном этапе формирование статики движений и развитие двигательного навыка осуществляется следующими музыкально-ритмическими средствами: гимнастика на развитие мимической и артикуляционной моторики под музыку, игры на воспитание общих движений, музыкальные потешки для развития мелкой моторики, игры на активизацию слухового внимания и памяти, пение с целью формирования просодических компонентов речи. На основном этапе акцент ставится на развитие артикуляционной моторики, формирование тонких слухопроизносительных дифференцировок. Задачи этапа решается такими средствами, как: музыкальные потешки, попевки, игры с музыкальным сопровождением для развития верхних и нижних конечностей, слушание музыки для формирования восприятия темпа, ритма, лада, игры для развития творческих проявлений. На завершающем этапе происходит закрепление полученных умений и навыков в речедвигательных играх на развитие слуходвигательной координации, темпа и ритма речи, подвижных играх с правилами, слушание музыки и пении.

Приоритетными музыкальными направлениями работы по коррекции нарушений речи у детей с моторной алалией являются слушание, игра на детских инструментах. Подготовительный этап – формирование познавательной активности, мотивации к деятельности, развитие понимания обращенной речи. Достижению цели способствуют такие средства, как: музыкальные игры с элементами соревнования, мимико-жестикуляторное обыгрывание песен-драматизаций. Основной этап посвящен развитию первичных коммуникативных умений и навыков. Дошкольникам предлагаются музыкально-двигательные упражнения на развитие сенсомоторики, слуходвигательной координации, музицирование на детских инструментах, хороводы, хоровое исполнение песен. Совершенствование коммуникативных речевых функций происходит на завершающем этапе в процессе игр и упражнений с музыкальным сопровождением.

Литература

1. *Анисимова, Г.И.* Логопедическая ритмика / Г.И. Анисимова. – СПб., 2010.

2. *Гогоберидзе, А.Г.* Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Современные педагогические технологии / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – СПб., 2008.

3. *Егорова, И.В.* Особенности развития музыкальных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи / И.В. Егорова // Развитие научного наследия М.Е. Хватцева в отечественной логопедии: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. 20 янв. 2009. – СПб., 2009. – С. 53 – 55.

4. *Егорова, И.В*. Соотношение речевых и неречевых симптомов в структуре общего недоразвития речи у старших дошкольников / И.В. Егорова // Международная научно-практическая конференция, посвящ. 80-летию со дня рождения проф. Л.С. Волковой: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. 15 сент. 2010. – СПб., 2010. – С. 74 – 77.

5. *Егорова, И.В.* Музыкальное воспитание как средство коррекции общего недоразвития речи у дошкольников: Учеб.-метод. пособие / И.В. Егорова. – СПб., 2012.

УДК 378

Н.В. Ионова

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается проблема формирования у студентов различных компонентов критического мышления посредством кейс-технологии. Автор предлагает комплекс эффективных приемов развития у студентов навыков интерпретации учебного материала, гибкости, самостоятельности и рефлексии.

Критическое мышление, кейс-технология, кейс-ситуация, командные формы обучения, деловая игра, дискуссия.

The problem of formation of students' various components of critical thinking with the help of case-technology is considered in the article. The author proposes the set of efficient methods of development of students' interpretation skills of educational material, flexibility, autonomy and reflection.

Critical thinking, case-technology, case situation, command forms of training, business game, discussion.

В современных условиях стремительно возрастают требования к качеству подготовки специалистов. На рынке труда конкурентоспособными оказываются выпускники, обладающие не только высоким уровнем профессиональных навыков, но и такими важными личностными качествами, как инициативность, мобильность, гибкость, потребность к саморазвитию. Между тем в начале трудовой деятельности выпускники ВУЗа оказываются неготовыми проявить свои деловые качества в реальной деятельности, не могут «перестроиться на работу в стремительно изменяющейся профессиональной среде, не желают проявлять инициативу и не готовы рефлексировать результаты своего труда» [1, с. 150]. В связи с этим для педагогической науки становится актуальным вопрос о поиске новых средств и методов обучения, направленных на активизацию критического и рефлексивного мышления у студентов.

Проблема критического мышления впервые была затронута в работах американских исследователей Д. Стилла и Ч. Темпла. На современном этапе вопрос получил дальнейшую разработку в трудах западных ученых (К. Мередит, С. Уолтер и др.), а затем и у отечественных педагогов (М.В. Кларин, И.О. Загашев и др.). Под критическим мышлением авторы понимают «совокупность умений и навыков мыслительной деятельности, предполагающих высокий уровень сформированности исследовательской культуры преподавателей и студентов» [2, с. 6]. Д. Халперн сформулировала шесть основных критериев критического мышления: «настойчивость, гибкость, осознание, готовность к планированию, поиск компромиссных путей решения проблемы, готовность исправлять свои ошибки» [3, с. 26].

Критическое мышление отличается максимальной логичностью и целенаправленностью. Человек, обладающий навыками данного типа мышления, использует когнитивные стратегии, увеличивающие вероятность получения максимального результата в любой деятельности. Критическое мышление позволяет объективно интерпретировать информацию, выделять в тексте противоречия, аргументировать свою собственную точку зрения, принимая многополярность окружающего мира. Именно эти качества необходимо развивать у будущих специалистов.

На наш взгляд, одним из эффективных средств совершенствования мыслительных навыков и развития критического мышления у студентов может стать использование в практике современного высшего образования кейс-технологии. Кейс-технология – это метод активно-проблемного обучения на основе анализа реальных ситуаций. Основная задача учащихся заключается в анализе информации по конкретной проблеме, выборе оптимального решения. Метод впервые был применен в начале XX в. преподавателями Гарвардской школы бизнеса с целью коллективного решения проблемы, с которой столкнулась реальная организация. На основе переводных кейсов данная технология начала использоваться и в России только к концу XX столетия.

Существует несколько различных обозначений данной технологии. В некоторых западных публика-