

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Министерство образования и науки Пермского края

Государственное бюджетное учреждение Пермского края

«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»



Открытый мир: объединяем усилия

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
(07–08 ноября 2019 г., г. Пермь, Россия)

Пермь
ПГГПУ
2019

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Министерство образования и науки Пермского края
Государственное бюджетное учреждение Пермского края
«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

Открытый мир: объединяем усилия

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
(07–08 ноября 2019 г., г. Пермь, Россия)

Пермь
ПГГПУ
2019

УДК 373; 373.3
ББК Ч 410.02 + Ч 420.02
О 833

Открытый мир: объединяем усилия : матер. Всерос.
О 833 науч.-практич. Конф. (07–08 ноября 2019 г., г. Пермь, Россия) /
под ред. О.Р. Ворошнина, Л.В. Коломийченко; Перм. гос.
гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2019. – 287 с. – 19,0 Мб – 1 электрон.
опт. диск (CD ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор
Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA
с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов; 1024
Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-
дисковод, клавиатура, мышь.

ISBN 978-5-907287-25-9

Сборник включает материалы, отражающие широкий спектр проблем дошкольного и общего образования, реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях общего и дошкольного образования разных типов, учреждениях комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. В публикациях отражены результаты научно-исследовательской и инновационной деятельности участников рабочей группы и школ – апробационных площадок Министерства образования и науки Пермского края по научно-методическому, организационному, информационному сопровождению введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), рабочей группы по инклюзивному дошкольному образованию, преподавателей вузов, аспирантов, соискателей, магистрантов, руководителей и практических работников системы образования и комплексной реабилитации.

Издание предназначено для преподавателей и студентов образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, специалистов и педагогов организаций общего и дополнительного образования, центров комплексной помощи, реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

УДК 373; 373.3
ББК Ч 410.02 + Ч 420.02

Редакционная коллегия:

Ворошнина О.Р., зав. кафедрой специальной
педагогике и психологии ПГГПУ;
Коломийченко Л.В., зав. кафедрой дошкольной
педагогике и психологии ПГГПУ

Издается по решению редакционно-издательского совета ПГГПУ

ISBN 978-5-907287-25-9

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2019

Содержание

Аббакумова А.А. Инновационный подход к работе инструктора по физической культуре с детьми с ОНР.....	8
Алексеева Е.Н. Оценка сформированности личностных результатов образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	10
Андреева Л.Ф., Наумов А.А. Особенности организации инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями.....	16
Ахметшина Е.В. Психологическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.....	20
Бадьина Т.М., Козлова С.А. Дидактическая игра для детей с ОВЗ «Моталочка»...	25
Баянкина Н.Л. Использование дидактических упражнений в коррекции дискалькулии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации.....	28
Белова Е.Д. Театрализованные игры как форма логопедической коррекции, направленной на формирование словарного запаса и успешной социализации у обучающихся с ТМНР.....	30
Белова Е.Л. Урок музыки в классах «Особый ребенок» в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	33
Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста в приемной семье.....	34
Бородина Н.Н., Шарова Д.А. Особенности развития когнитивной сферы у детей с ДЦП.....	38
Бородинова Е.Н. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством методики «ЭМОЦИИ. АУТИЗМ. РФ».....	40
Бочкарева Ж.В. Творческая группа как форма самоорганизации педагогов-психологов для систематизации опыта взаимодействия с родителями и педагогами.....	43
Буркина Е.В., Саранина О.Р. Проект «Детская группа поддержки» – эффективное средство социализации детей с ТНР.....	46
Бывальцева Н.Н. Корреляция синдрома профессионального выгорания и мотивации педагогов дошкольного образовательного учреждения.....	48
Васина Е.А., Токаева Т.Э. Телесно ориентированная терапия как средство развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с НОДА.....	51
Власова О.И., Гильмушарифова Л.В., Сальникова Н.А. Визуальные помощники при заучивании стихов с детьми с интеллектуальной недостаточностью.....	55
Воденникова Т.Ю. Использование деятельностных технологий на уроках с детьми с ОВЗ.....	57

Ворошнина О.Р. Деятельность кафедры специальной педагогики и психологии в контексте стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (инклюзивный аспект).....	61
Голикова Е.М., Проглядова Г.А. Организационно-педагогические условия по профилактике фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, имеющих дизартрию.....	68
Денисова М.С., Наумов А.А. Внеурочная деятельность детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в инклюзивном классе.....	75
Дроздова Ю.М, Токаева Т.Э. Бизиборд как средство абилитации и развития детей раннего возраста с признаками синдрома дефицита внимания и гиперактивности.....	78
Жуланова И.В., Ворошнина О.Р. Развитие предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой развития речи.....	84
Завьялова К.В., Ворошнина О.Р. Теоретические особенности развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.....	89
Зайникова З.Р. Роль волонтерства в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	93
Зверева Н.Р., Прокументик О.В. Теоретико-прикладные аспекты формирования коммуникативных умений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.....	96
Звягина Е.Н. Телесно ориентированный подход в коррекции речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	99
Зорина Н.А. Гибкость и вариативность поведения как проявления нравственной успешности ребенка дошкольного возраста.....	102
Карманова А.А. Сюжетно-ролевая игра как средство социализации детей с ЗПР...	107
Клабукова С.Г. Сотрудничество семьи и детского сада – необходимое условие для позитивной социализации ребенка с нарушениями речи.....	112
Козлова О.С., Красносельских Е.В. Совместная деятельность узких специалистов как инновационная в практике детского сада. Адаптация ребенка с ОВЗ в группе общеобразовательной направленности.....	117
Колчанова О.О. Модель специальных образовательных условий инклюзивного образования детей с ЗПР В МБДОУ «Детский сад № 8 “Солнышко”».....	119
Копалина И.С., Ворошнина О.Р. Изучение профессиональной компетентности учителей инклюзивных классов при работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР.....	125
Кормщикова Е.Н. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	131
Коромыслов М.В., Кулакова Т.В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как возможность успешной реализации педагогического проекта «Мультстудия для детей с ОВЗ».....	135
Котомкина Л.И. Особое взаимодействие для особых детей.....	139

Краль Ю.В. Значение и коррекция функции серийной организации движений у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	143
Кудымова И.Г. Коррекционно-развивающая работа детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	147
Кусова В.В. Опыт работы учителя-логопеда по взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса (родитель, педагог, ребенок).....	150
Кушель Н.В. Эйдетика как метод развития образной памяти у дошкольников с задержкой психического развития.....	154
Липина Т.А., Ворошнина О.Р. Теоретическое обоснование изучения межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.....	157
Ложкина Д.П., Лестова Н.Л. Особенности формирования речевой коммуникации детей с умственной отсталостью умеренной степени в ДОУ.....	161
Медведева Н.В., Цюрпита Т.А. Организация детского оздоровительного лагеря для выпускников ДОУ как одна из форм работы по развитию волевых процессов ребенка с задержкой психического развития.....	164
Мелюхина М.В., Наумов А.А. Изучение правовых знаний и представлений учащихся 8–9 классов с интеллектуальными нарушениями в условиях школы-интерната.....	168
Меркурьева О.В. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в условиях реализации ФГОС образования для обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	174
Наумов А.А. Альтерогративность как принцип формирования социального инклюзивного пространства в образовательной организации.....	177
Огородов Ю.В. Технология «робототехника» как современная практика при работе с детьми с ОВЗ.....	182
Онянова В.Р., Наумова М.Ю. Совершенствование компетентности воспитателей ДОО в вопросах педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.....	185
Перминова М.Р. Кинезиология в развитии и обучении детей с ОВЗ на уроках изобразительного искусства.....	189
Пермякова Н.К. Летняя оздоровительная кампания как фактор успешной социализации для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательном учреждении.....	193
Пермякова Т.С., Прозументик О.В. Речевая среда как условие развития речи ребенка 3-го года жизни с задержкой речевого развития.....	195
Петрова О.А. Разработка модели взаимодействия с семьей «Родительский факультет».....	199
Петрова Н.В., Саишева С.Н. Особенности использования элементов технологии мнемотехники в работе с детьми с ТМНР.....	202

Пилепенко О.Н. Социализация детей с умственной отсталостью на внеурочных мероприятиях по физической культуре через проектную деятельность в условиях реализации ФГОС.....	205
Погудина М.О., Ворошнина О.Р. Теоретическое обоснование проблемы профилактики нарушений речи в процессе семейного воспитания детей раннего возраста.....	208
Полетаева А.И., Хохрякова Ю.М. Проблема повышения эффективности раннего обучения иностранному языку.....	211
Польгалова Ю.Е., Лямина Л.И., Могилевич В.А. Использование малых фольклорных жанров для развития речи у детей ТНР.....	215
Работкина К.Р., Щелчкова Н.А. Использование метафорических ассоциативных карт в работе с детьми ОВЗ педагога-психолога и учителя-логопеда.....	218
Рыбина А.М. Лэпбук как новая форма организации деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха.....	222
Сафонова К.А., Ворошнина О.Р. Теоретическое обоснование создания коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей дошкольного возраста по образовательной области «Речевое развитие».....	225
Селезнева Т.А., Шачкова О.С. Школа начинающего логопеда.....	229
Слепова С.Н., Алексеева М.В. Игры на SMART-доске для маленьких и больших.....	232
Старкова Т.А., Токаева Т.Э. Теоретические аспекты формирования навыков трудовой деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.....	233
Сыщикова А.В., Баталова О.Н., Киселева И.А. Реализация инклюзивной модели в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы).....	237
Терещук Е.Л. Создание доступной образовательной среды для учащихся с РАС. Взаимодействие учителя и тьютора.....	241
Ткаченко Ю.Н., Наумов А.А. Проблемы в обучении детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях.....	245
Филимонова О.С. Межведомственное взаимодействие как мера профилактики и коррекции речевых нарушений.....	249
Сальникова Н.А., Фуртаева О.М., Еременко Г.А. Современные формы сотрудничества педагогов с семьями дошкольников с задержкой психического развития.....	253
Халитова Л.Р., Аюпова Е.Е. Коррекция моторной алалии у детей старшего дошкольного возраста средствами специальных упражнений по развитию мелкой моторики.....	257

Хасанова Р.Р., Зеленина Н.Ю. Теоретико-прикладные аспекты формирования коммуникативных умений в процессе сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	262
Чистякова А.В., Хохрякова Ю.М. Проблема обеспечения информационной безопасности детей дошкольного возраста.....	266
Шайдурова М.В., Зеленина Н.Ю. Применение методики технологии ТРИЗ «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» в работе с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения.....	270
Швецова Е.В., Ворошнина О.Р. Организационные и содержательные аспекты построения модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях группы комбинированной (инклюзивной) направленности.....	274
Эршон В.Г., Халитова Н.Г. Преимущество базового и дополнительного образования в начальной школе как одно из условий развития детей с ОВЗ и их экологического воспитания.....	278
Яковлева Т.И. Формирование фонематического восприятия и слуха как основа успешной коррекции речевых патологий.....	282

Аббакумова А.А., инструктор по физической культуре МАДОУ «Култаевский детский сад “Капитошка”», с. Култаево Пермского района, г. Пермь, abbakumovan@mail.ru

Инновационный подход к работе инструктора по физической культуре с детьми с ОНР

Аннотация. Физическая культура играет не самую последнюю роль в коррекции речевых нарушений. Принимая во внимание тот факт, что не все дети с нарушениями речи посещают логопедические детские сады, а многие из них посещают общеразвивающие группы, инструктор по физической культуре может строить свои занятия таким образом, чтобы решать задачи, в том числе и речевого развития.

Ключевые слова: физическая культура, речевые нарушения, развитие речи на физкультуре

Одна из приоритетных задач системы работы дошкольного учреждения – это развитие речи дошкольников, в частности, воспитание правильной и чистой речи. Ребенку с развитой речью легче вступать в общение с окружающими: он может понятно выражать свои мысли и желания, задавать вопросы, договариваться со сверстниками о совместной игре. Неясная же речь ребенка, наоборот, затрудняет его взаимоотношения с людьми.

Одновременно с этим мы знаем, что у детей дошкольного возраста очень велика потребность в двигательной активности. Малая активность в дошкольном возрасте может привести к задержке психического и речевого развития ребенка. Важно, чтобы взрослые поощряли различные формы двигательной активности: подвижные и спортивные игры, упражнения на развитие основных видов движений.

Обеспечить воспитание физически здорового и развитого ребенка можно только при условии тесного взаимодействия всего педагогического коллектива ДОУ, медицинского персонала и родителей.

При планировании совместной работы логопеда с инструктором по физической культуре ставят перед собой цель – развитие речи на занятиях физической культуры.

Задачами проведения такой совместной работы являются:

- развивать эмоционально-личностную сферу;
- развивать общую и мелкую моторику;
- совершенствовать навыки пространственной ориентации;
- формировать правильное физиологическое и речевое дыхание;
- развивать артикуляционный аппарат;
- координировать речь с движением;
- развивать речь у детей.

Разработка проблемы инклюзивного дошкольного образования показывает, что главным направлением в деятельности инклюзивного детского сада становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья

в коллектив типично развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров» [1].

Свои усилия учитель-логопед направляет на коррекцию имеющихся у детей пробелов в области звукопроизношения, грамматического строя речи, фонетико-фонематических нарушений, на закрепление правильного и осознанного употребления слов в обыденной речи. Учитель-логопед готовит материал, который позволяет упражнять детей в составлении грамматически правильных высказываний.

Работа инструктора по физической культуре заключается в развитии общей моторики у детей, формировании и развитии правильного дыхания. На занятиях физической культурой ведется работа и на координацию движений, развитие уверенности, внимания, самостоятельности и трудолюбия. Взаимодействие различных движений обеспечивает как развитие правильного дыхания, так и развитие речи. Хорошее развитие моторики обеспечивает развитие навыков логического мышления, его скорость и результативность.

Сегодня мы хотим поделиться опытом решения задач речевого развития в подвижных играх. Работа ведется по программе Т.Э. Токаевой [2]. На каждом возрастном этапе решаются разные задачи. Подвижные игры могут быть как с речевками, так и без них.

Игра «Лохматый пес».

Младшая группа – расширение словарного запаса. Объяснить слово «пес». Побуждать описывать увиденное на картинке.

Средняя группа – обучению четкому произношению слов игры. Следить, чтобы все дети произносили слова игры.

Игра «Тишина».

Младшая группа – расширение словарного запаса. Показать на картинке камыш и попросить описать его.

Средняя группа – закрепление умений описывать картину. Расширить словарный запас словом «*колышится*».

Игра «Паук и мухи».

Старшая группа – рассказывание считалки перед игрой. Закрепление навыков четкого, уверенного произношения слов.

Игра «Мы веселые ребята».

Подготовительная группа – автоматизация необходимых звуков в произношении слов игры (слова игры имеют разные вариации в зависимости от цели, которая ставится перед педагогами).

Библиографический список

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: матер. Всерос. студентов науч.-практ. конф. / под ред. О.Р. Ворошниковой. – Пермь: ПГГПУ, 2011. – 169 с.

2. Токаева Т.Э. Будь здоров дошкольник. Программа физического развития детей 3–7 лет. – М.: Сфера, 2016. – 112 с.

Оценка сформированности личностных результатов образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы, связанные с оценкой личностных результатов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Представлен опыт разработки программы оценки личностных результатов: индикаторы для учащихся 1–4-х классов, опросный лист для детей, родителей, ситуации для оценки сформировавшихся умений.

Ключевые слова: личностные результаты, жизненные (социальные) компетенции, параметры оценки, индикаторы, диагностический инструментарий.

Понятие «личностные результаты» впервые включено в ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Личностным результатам необходимо уделять особое внимание, так как именно они отражают индивидуально-личностные качества, социальные (жизненные) компетенции и социально значимые ценностные установки этой категории обучающихся.

Компонент жизненной компетенции рассматривается как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми в обыденной жизни, которые обеспечивают отношения с окружающим в настоящем.

Как справедливо указывал А.Г. Асмолов «негативные стереотипы... выступают как социальные и психологические барьеры, превращающие порой детей и людей с ОВЗ в социальных изгоев, гонимых и отверженных» [2]. Эти стереотипы во многом связаны с недостатком социального поведения детей (а затем и взрослых), т.е. недостатком сферы жизненной компетенции.

Живя в обществе, человек должен себя ощущать гражданином своей страны, понимать различия национальных культур, проявлять уважение к ним, людям труда, обладать определенной культурой поведения, обнаруживать эстетические потребности, понимать самого себя. Внешний вид, его основные привычки, в том числе пищевые, состояние жилища, манера общения, речь не должны вызывать эмоционального неприятия окружающих людей. Все эти и многие другие моменты являются социальными (жизненными) компетенциями [2].

Продвижение обучающихся в овладении жизненными компетенциями составляет основу оценки личностных результатов.

С целью мониторинга динамики продвижения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в овладении социальными (жизненными) компетенциями образовательной организацией самостоятельно разрабатывается программа оценки личностных результатов.

Составление программы оценки личностных результатов приобретает особую значимость по нескольким причинам. Во-первых, личностные результаты выделяются во всех структурных компонентах АООП; во-вторых, личностные результаты часто невозможно явно обнаружить, так как они относятся к внутренним, глубинным

переживаниям обучающегося. Таким образом, перед образовательными организациями, реализующими АООП, встает сложная задача разработки собственных оценочных средств, позволяющих оценить динамику личностных результатов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [4].

При создании программы оценки личностных результатов необходимо ориентироваться на представленный в Стандарте перечень личностных результатов, которые выступают в качестве критериев оценки социальной (жизненной) компетенции обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [5]. Каждый критерий предполагает один или несколько параметров, которые, в свою очередь, могут включать несколько индикаторов – конкретизированных результатов, которые и должны быть подвергнуты оценке. Кроме этого в программе должна быть описана система бальной оценки результатов, диагностические материалы для проведения процедуры оценки личностных результатов, представлены документы, в которых отражаются результаты каждого обучающегося и всего класса. При определении индикаторов составляется внушительный перечень объектов оценивания. Необходимо крайне внимательно отнестись к подбору психодиагностического инструментария, а также продумать описание оценочной деятельности лиц, проводящих диагностические процедуры.

Однако, несмотря на первостепенное значение личностных результатов, именно их оценка в примерной АООП освещена недостаточно. Традиционные процедуры, применимые к предметным результатам, не подходят для оценки личностных результатов школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а разных алгоритмов для выбора образовательной организацией наиболее удобной разновидности оценки не представлено. Кроме того, не дается и комплекса диагностических процедур для оценки того или иного личностного результата [1].

Личностные результаты представляют итог коррекционно-образовательного процесса на протяжении всех лет школьного обучения и будут проходить длительный путь изменений от предельно конкретных знаний и простых способов поведения и деятельности до все более обобщенных знаний и способов поведения и деятельности в разных ситуациях. Это говорит о необходимости определения личностных результатов для каждого года обучения.

Личностные результаты в отличие от предметных зачастую очень сложно количественно измерить и оценить из-за разнообразия и неоднозначности критериев, а также количественных и качественных характеристик их сформированности при вариативности возможностей развития обучающихся. Ситуация может осложняться еще и в связи с тем, что изменения в личностном развитии происходят крайне медленно и не всегда их можно однозначно отделить от предметных результатов, базовых учебных действий.

В контексте рассмотрения оценки личностных результатов как проблемы, которая не нашла еще окончательного решения, следует обозначить организацию ее процедуры. Примерная АООП рекомендует оценивать личностные результаты коллегиально на основании применения метода экспертной оценки с участием групп

специалистов с привлечением родителей (законных представителей). Решая вопрос о создании экспертной группы, общеобразовательной организации необходимо включить в нее педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача-невролога, психиатра, педиатра), которые хорошо знают ученика. Это должно обеспечить объективность определения изменений, которые происходят в поведении обучающегося в различных жизненных ситуациях, и их адекватную оценку. Основной формой работы участников экспертной группы является школьный ПМПк.

Учитывая то, что в образовательных учреждениях из медицинских работников работают только медицинские сестры, загруженность участковых педиатров и узких специалистов, школьные психолого-медико-педагогического консилиумы становятся психолого-педагогическими консилиумами, которые работают без привлечения медиков. Также возникает необходимость в разграничении сфер деятельности специалистов, участников экспертной группы. Увеличивается объем исследовательской работы педагогов, так как некоторые диагностические процедуры можно проводить в ходе наблюдения за деятельностью и поведением обучающегося, некоторые в ходе выполнения учебных заданий в образовательном процессе, но есть и такие индикаторы, которые нужно изучать, работая индивидуально с ребенком. А это дополнительное время педагога и дополнительная нагрузка на ученика.

В нашем образовательном учреждении участие в разработке программы оценки освоения АООП приняли все педагоги школы. Для 1–4-х классов были определены личностные результаты с нарастающим уровнем сложности. В качестве иллюстрации к вышесказанному приведем пример возможного варианта оценки нескольких критериев достижения личностного результата, разработанных применительно к обучающимся 1–4-х классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Личностный результат «Осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою Родину». Параметр оценки «Сформированность основ гражданской идентичности», индикаторы представлены ниже.

1 класс: знает государственные праздники: День Победы, День защитника Отечества; знает флаг России, название страны, своего города; знаком с правами на: имя, семью, учебу.

2 класс: знает государственные праздники: День Победы, День защитника Отечества, народные праздники: Пасха; знает флаг и герб России, название страны, своего города; основные права на: имя, семью, учебу, называет их с помощью учителя.

3 класс: знает государственные праздники: День Победы, День защитника Отечества, народные праздники: Пасха, Масленица; знает флаг и герб России, Пермского края; название своего города; основные права на: имя, семью, учебу, называет с частичной помощью учителя.

4 класс: знает государственные праздники: День Победы, День защитника Отечества, День народного единства; народные праздники: Пасха, Масленица;

может назвать признаки народных праздников. Знает флаг и герб России, Пермского края, герб г. Красновишерска. Знает основные права на: имя, семью, учебу, называет их самостоятельно.

Для проверки знаний, относящихся к личностным результатам учащихся, разработаны опросные листы. В них содержатся иллюстративный материал, вопросы для собеседования, в них же ставятся средние баллы за критерии.

Опросный лист оценки личностных результатов для обучающихся 1-го класса
1 вариант.

№ п/п	Личностные результаты. Задания для оценки	Балл
1. Осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за Родину		
1.1	<p>Назови праздники</p> 	
1.2	Как называется страна, в которой ты живешь?	
1.3	<p>Найди флаг твоей страны.</p> 	
1.4	Как называется твой город?	
1.5	<p>Покажи картинку, на которой говорится про твое право на имя, на семью, на обучение в школе.</p> <p><u>Имя Маша</u></p> 	

Для оценки критерия «Сформированность адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении» необходимы не только опросные листы, но и наблюдение педагога.

<p>Выбери продукты, которые полезно есть.</p> 	
Что ты сделаешь, если во время урока захотел в туалет?	
Что ты сделаешь, если во время урока захотел пить?	

Для оценки сформировавшегося умения педагогом создается ситуация «Обращение с просьбой» с целью: выявить умение обратиться к взрослому за помощью, описать возникшую проблему, сформулировать просьбу о помощи.

Ситуация: «Приближается обед. Нужно помыть руки, но в классе закончилось мыло и нет полотенца. Что нужно сделать? Иди и попроси полотенце и мыло у завхоза».

Для оценки критерия «Развитие этических чувств, проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и взаимопомощи, проявление сопереживания к чувствам других людей» кроме работы с опросным листом, наблюдения педагога, необходимо учитывать и мнение родителей.

В данной критерии индикаторы для учащихся 1 класса: соблюдает правила поведения в школе, общественных местах под постоянным контролем взрослых. Проявляет доброжелательность в отношении с одноклассниками, родными. Знает эмоции: радость, грусть, различает их на картинном материале, показывает мимикой.

Фрагмент опросного листа.

Покажи человечка, который испытывает: радость, грусть.	
	

Опросный лист для родителей с целью контроля овладения правилами поведения в общественных местах, отзывчивости, доброжелательности в отношениях с родными [3].

Действие	Не может	Под контролем	Самостоятельно
Передвигается спокойно (в магазине, транспорте и т.д.)			
Разговаривает спокойно, не привлекает внимания			
Мусор бросает в урну			
Проявляет сопереживание			
Доброжелателен к родным			
Отзывчив на просьбы			

При заполнении опросного листа родитель видит, какую работу необходимо проводить с ребенком для того, чтобы достичь запланированного результата.

При оценивании опросного листа используем бальную систему:

0 баллов – нет знаний, не дает ответы на вопросы, ответы не правильные;

1 балл – отвечает со значительной помощью педагога;

2 балла – отвечает с минимальной помощью педагога;

3 балла – самостоятельно отвечает на вопросы, дает правильные ответы.

При оценивании наблюдений педагогов и родителей:

0 баллов — действие отсутствует, обучающийся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

1 балл – смысл действия понимает частично, иногда связывает с ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, требуется оказание помощи, не способен выполнить действие самостоятельно;

2 балла – смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

3 балла – способен частично применить действие, допускает 3 и более ошибок, которые исправляет только по замечанию учителя;

4 балла – способен самостоятельно применить действие, редко допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

5 баллов – самостоятельно применяет действие в любой ситуации.

Полученные результаты заносятся в Лист индивидуальных достижений учащихся. В настоящее время педагоги больше используют опросные листы, фиксирующие показатели знаний. Следующим этапом нашей работы будет использование деятельностных ситуаций на уроках, во внеурочной деятельности, позволяющих зафиксировать поведение, а не только социально одобряемые ответы.

Необходимо заметить, что началом работы является предварительное знакомство с результатами, необходимых для формирования, составляющими их параметрами, индикаторами, желание и осознание необходимостью заниматься данной деятельностью. Работа по формированию личностных результатов очень объемна, нужны методические рекомендации, разработанные общие подходы, диагностики для изучения знаний, поведения учащихся. Для этого нужна помощь научного сообщества, работа которого стала бы фундаментом, отправной точкой для дальнейшей деятельности образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Ильина С.Ю., Зарин А. Проблема оценки образовательных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-otsenki-obrazovatelnyh-rezultatov-obuchayuschih-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu>

2. Индебаум Е.Л., Гостар А.А., Позднкова И.О., Кузнецова В.Е. Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению // Дефектология. – 2017. – № 6. – С. 10–21.

3. Индебаум Е.Л. Оценка сформированности сферы жизненной компетенции (личностных результатов образования обучающихся с особыми образовательными потребностями) как новое направление работы педагога [Электронный ресурс]. – URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/09/Indenbaum-E.L.-g.-Barnaul-19-20.09.2019.pdf>

4. Примерная Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 78 с.

Андреева Л.Ф., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной психологии
и педагогики Наумов А.А. Пермский
государственный гуманитарно-
педагогический университет, г. Пермь
lilandreew4@yandex.ru

Особенности организации инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями. Автор рассматривает принципы инклюзивного образования, проблемы организации инклюзивного образования в школе, работу тьютора.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с интеллектуальными нарушениями, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (учащиеся с ОВЗ), принципы инклюзии, тьютор.

Инклюзивное образование детей с интеллектуальными нарушениями, как и инклюзивное образование в целом, появилось на современном этапе развития педагогики и имеет небогатую историю. Его принципы, методология и проблемы находятся в области диспутов и на данном этапе неоднозначны. Современные сведения указывают на то, что форма образования, при которой происходит вовлечение детей с интеллектуальными нарушениями в обучение в общеобразовательных школах, оправдана и плодотворна. Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной общеобразовательной школы, ставит перед ней много сложных вопросов и задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться. Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями.

Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду возможно создать только при взаимодействии всех участников образовательного процесса. В этой среде должны работать специалисты, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного.

Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ОВЗ должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Этот принцип означает, что:

1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;

2) задача общеобразовательной (инклюзивной) школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого ребенка;

3) в общеобразовательных (инклюзивных) школах все дети, а не только дети-инвалиды, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность.

Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной общеобразовательной программой, и типовые методы педагогической работы являются достаточными. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных классов, с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создает в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования, с другой стороны, новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам учащихся, включающим «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий».

В СССР обучение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось в специальных (коррекционных) учреждениях. В дальнейшем наиболее способные обучались необходимым рабочим навыкам в заведениях начального и среднего специального образования. В России правовое регулирование сферы инклюзивного образования появилось недавно. В досоветской России дети с интеллектуальными нарушениями, воспринимались как безнадежные, хотя и перенимали основные бытовые навыки и выполняли элементарную (в интеллектуальном, а не физическом плане) работу. Инклюзивное образование в России зародилось в 1990-х гг. и сейчас находится в апробационном состоянии. В зарубежных странах оно существует с 70-х гг. XX в. Первопроходцами являются Германия, Швеция, Франция и Великобритания.

Работа с детьми с интеллектуальными нарушениями осложнена рядом объективных трудностей, таких как: дегенеративные изменения; также самые серьезные сложности возникают именно в области познавательной деятельности, абстрактного мышления; нарушения носят комплексный характер: у детей затруднены двигательные, социальные, речевые и другие навыки. Патологические нарушения интеллекта проявляются в несамостоятельности: неумении принимать пищу, одеваться, поддерживать чистоту. Часто проявляется нежелание контактировать с окружающим миром, откуда возникает незаинтересованность в новой информации, построении коммуникаций. Непрофессиональные попытки подтолкнуть ребенка к взаимодействию с внешней средой вызывают у него агрессию и негативную реакцию. Несмотря на это, в процессе исследований по

нивелированию таких препятствий создана работоспособная система принципов и способов обучения, поскольку внедрение учащегося с ОВЗ без должной подготовки не принесет эффекта, а скорее навредит.

Фундаментом является создание благоприятного окружения для развития детей с интеллектуальными нарушениями. Этот фактор требует высокой квалификации педагога, моральной подготовки других детей и их родителей. Последняя группа, включающая и родителей обычных учащихся, становится особенно важной, поскольку от нее зависит социализация детей с интеллектуальными нарушениями. Описанные меры – лишь начальный базис. Для полноценного развития требуется совместная работа специалистов, реализующих дополнительное образование в школе.

Главный человек в этом коллективе – тьютор (сопровождающий педагог). Его главная обязанность – обеспечение разработки индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождения процесса индивидуализации и обучения в школе. Тьютор старается снизить влияние нарушений ребенка. Он же организует образовательное сопровождение: узнает о доступных кружках, источниках необходимой литературы по темам, интересным для учащегося. Тьютор устраняет упущения в образовании целостного восприятия знаний. Тьютор должен хорошо уметь формировать индивидуальный подход, искать наиболее простые для понимания формы познания. Например, если учащемуся, которому интересна музыка, языковые занятия скучны, то он предложит изучать алфавит в песенной форме. Тьютор способствует адаптации ребенка в школе. Он разрешает конфликты, личным поведением показывает отношение к детям с интеллектуальными нарушениями, стимулирует подопечных к общественному взаимодействию. Например, вовлекает в процесс дежурства с другими ребятами. Тьютором может стать также и родитель. Нужно, чтобы влияние тьютора было на уровне необходимого, а избыточная опека лишает ребенка самостоятельности и мешает адаптации в обществе, что не тождественно с главной целью инклюзивного образования.

Всестороннее формирование личности у детей с интеллектуальными нарушениями предполагает работу группы специалистов. Психолог обеспечивает душевное спокойствие после неудач или столкновений с неприятными препятствиями. Логопед обеспечивает максимально членораздельную речь. Дефектолог реализует понимание материала доступными методами.

Вовлечение в педагогический процесс детей с интеллектуальными нарушениями возможно посредством использования книг, содержащие разные тексты, несущие один и тот же смысл. Восстановление речи – одна из главных задач педагога, поскольку речь – главный инструмент формирования контактов человека с окружающей средой. При работе над этой проблемой следует руководствоваться рядом принципов. Во-первых, полисенсорное воздействие речи способствует более прогрессивному формированию речевых функций. Это можно обеспечить зрительным закреплением изучаемых объектов (как изображением предметов, так и использованием написанных слов). Во-вторых,

для способности контроля своего голоса всегда нужна обратная связь. Ее можно обеспечить специальными средствами биологической обратной связи, которые звуковые колебания переводят также в тактильные и воздействуют на голосовые связки напрямую с целью формированию ассоциативно-рефлекторной связи. Результаты, полученные посредством мониторинга, демонстрируют продвижения в исправлении дефектов.

Творческое мышление развивается в процессе создания нового, собственного произведения. Обеспечить его развитие может метод мультипликации. Во время креативной деятельности возникает эмпатия, способность вступать в эмоциональный контакт, а также формирование внутреннего, духовного мира ребенка. Метод характеризуется важнейшей чертой в области обучения детей с интеллектуальными нарушениями – полисенсорностью, поскольку включает знакомство с разнообразными звуками, их творческую обработку и анализ. Изображения в динамике также включают в процесс абстрактное мышление и сопоставление рисунков с реальностью. Озвучивание персонажей включает в работу подражательные и артистические умения ребенка, в связи с чем, улучшается речь, социальные навыки и эмоциональность.

За последние несколько лет сеть инклюзивного образования в России разрослась. Увеличивается охват детей, посещающих общеобразовательную школу, в том числе и с интеллектуальными нарушениями. Больше детей с интеллектуальными нарушениями посещают дошкольные образовательные учреждения. Представители профессий, обеспечивающих реализацию программы инклюзивного образования (в том числе и учителя), характеризуют ее влияние как позитивное, хотя и с рядом проблем, вытекающих из неопытности. Есть утверждение, что учащиеся легче включатся в работу, нежели педагоги.

Таким образом, при организации образовательного процесса учащихся с интеллектуальными нарушениями можно выделить положительные стороны инклюзивного образования такие как: возможность учиться и общаться со здоровыми сверстниками для учащихся с ОВЗ, позволяет в дальнейшем учиться жить и действовать так, как это принято в окружающем мире, легче адаптироваться в жизни; для здоровых учащихся общение с такими детьми позволяет быть терпимее и доброжелательнее в отношении к ним.

Библиографический список

1. Ратнер Ф.Л., Юсупов А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М., 2006.
2. Что такое инклюзивное образование [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.wjtoday.ru/chto-takoe-inklyuzivnoe-obrazovanie-detej-s-ovz/>
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–106.

*Ахметшина Е.В., педагог-психолог,
ГКБОУ «Общеобразовательная школа-
интернат Пермского края», г. Пермь,
ahmetschinaS@yandex.ru*

Психологическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ

Аннотация. В статье описан опыт психологического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ в условиях ДООУ. Рассмотрены основные особенности семей, имеющих ребенка с ОВЗ. Раскрыта важность психологического сопровождения таких семей, являющаяся необходимым условием успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Описаны разнообразные формы работы, используемые в ДООУ по психологическому сопровождению семей: дни открытых дверей, родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, привлечение родителей к участию в разнообразных мероприятиях, совместная проектная деятельность, мастер-классы, работа родительского клуба.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, семьи с ОВЗ, дети с ОВЗ, родительский клуб.

Семья – это целый мир, в котором разворачиваются счастливые и несчастные примеры человеческих взаимоотношений, деформируется либо, формируется личность ребенка. Для ребенка, имеющего расстройство соматического или психического характера, именно семья становится эмоционально значимым и самым важным пространством жизнедеятельности.

Именно семья выполняет свое фундаментальное назначение – стать для ребенка коррекционно-развивающей средой, обеспечивающей компенсацию дефекта. Погружаясь в такую среду ребенок с ОВЗ учится компенсировать свои природные недостатки, обретает возможность более эффективно справляться с возрастными задачами при поддержке родителей.

Любая семья мечтает еще до рождения ребенка, что он родится здоровым и впоследствии станет успешным членом общества. Поэтому многие родители воспринимают появление ребенка «не такого как у всех» как большую трагедию. Это становится причиной сильного стресса, семья оказывается в психологически сложной ситуации. Рушатся надежды, развивается психологическое противоречие между ожиданиями и физической невозможностью их осуществления. Этот момент сопровождается появлением таких смешанных чувств как гнев, вина, бессилие, отчаяние, жалость к себе. Изменяется весь уклад жизни семьи. Жизнь таких семей полна деструктивных переживаний и родители зачастую сами нуждаются в поддержке и психологической помощи, не имея ресурсов, являющихся предпосылками для развития, социализации и успешной адаптации детей в дальнейшем. Именно поэтому профессиональная деятельность специалиста по психологическому сопровождению семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ является востребованной и актуальной.

Поддержка и психологическое сопровождение родителей, воспитывающих ребенка с нарушениями в развитии, на первоначальном этапе – это оказание психологической помощи, способствующей принятию ребенка таким, какой есть, заботиться о нем, помогать обрести уверенность в себе, почувствовать свою нужность в этом мире и социальной среде.

Очень часто в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, мы можем наблюдать такие типы воспитания, которые нарушают адекватный ход социализации детей. Такими примерами могут служить семьи с гипоопекой и гиперопекой детей. В семьях с гипоопекой ребенок часто подсознательно «отвергается» родителями. Родители не проявляют интереса к ребенку, недостаточно близко взаимодействуют с ним, могут грубо обращаться и применять физическое наказание. Психологическое отвержение заставляет ребенка думать, что он «плохой», «не достоин любви». В результате этого у детей формируется чувство отверженности, неуверенность в себе, пассивность. Гиперопека может быть вызвана неосознанным чувством вины перед ребенком, жалостью к нему. Родители стремятся все сделать за ребенка, потворствуют каждому желанию. При таком типе воспитания дети растут несамостоятельными, эгоцентричными, инфантильными. Эти деструктивные виды воспитания препятствуют успешной социальной адаптации ребенка с ОВЗ.

Для формирования конструктивных детско-родительских взаимоотношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, психологическое сопровождение должно включать диагностическое, профилактическое и коррекционное направление работы.

Под конструктивными родителем-детскими отношениями понимаются такие межличностные отношения в системе «родители – ребенок», которые характеризуются со стороны родителей адекватными представлениями о его возрастных и характерологических особенностях, личностно-ориентированным общением и взаимодействием на основе сотрудничества и партнерства, эмоционально-ценностным отношением к ребенку. Для семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, это подразумевает понимание родителями диагноза, психофизиологических особенностей и возможностей ребенка, принятие этой ситуации, конструктивные и продуктивные действия в области его диагностики, коррекции, лечения, психолого-педагогического сопровождения, воспитания и обучения ребенка.

Сегодня возможности родителей расширяются, что позволяет им быть полноценными участниками образовательного процесса ДОУ и участвовать в процессе психолого-педагогическом сопровождении ребенка, развивать его познавательную и эмоционально-волевую сферу. Именно родители способствуют более эффективным процессам адаптации ребенка в социуме. Но для этого им самим необходимо получать психологическую помощь, чтобы принять и адаптироваться в ситуации, активизировать все ресурсы семьи.

Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ – это деятельность, направленная на актуализацию ресурсов семьи, восстановление эффективности ее функционирования, внедрение адекватных потребностям ребенка

стратегий воспитания, установление конструктивных родительско-детских отношений.

Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс на базе ДОУ является важнейшим условием развития ребенка с особыми образовательными потребностями и способствует гармонизации внутрисемейных взаимоотношений. И начинается оно с диагностического направления работы с семьями, включающего беседы, анкетирование и опросы родителей. Ведь учет личностных, эмоциональных, социальных, и других особенностей семей при организации психологического сопровождения увеличивает эффективность использования ее потенциала, что является одним из важнейших факторов эффективности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ.

Коррекционное и профилактическое направление работы с семьями воспитанников на базе ДОУ осуществляется через разнообразные формы работы, такие как: дни открытых дверей, родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, привлечение родителей к участию в разнообразных мероприятиях, совместная проектная деятельность, мастер-классы, работа родительского клуба.

Родительский клуб – это перспективная форма работы с семьями воспитанников, которая учитывает актуальные потребности семьи, способствует активной родительской позиции, укрепляет семью. Так, на базе нашего ДОУ в рамках проекта осуществляет свою деятельность родительский клуб «Мы вместе». Цель проекта: сохранение и укрепление психологического здоровья семей воспитанников, гармонизация межличностных внутрисемейных отношений, основанных на взаимопонимании, поддержке и уважении друг друга.

За время работы клуба семьи воспитанников повышают свою компетентность в вопросах воспитания и развития детей с ОВЗ, осваивают психотерапевтические техники, гармонизируют внутрисемейные отношения, восстанавливают ресурсы членов семьи, повышают самоактуализацию, внедряют конструктивные родительско-детские отношения в семье. Встречи с семьями организуются один раз в месяц и длятся 1–1,5 часа. Проведение занятий клуба подразумевает систематическое: составление сценария занятия клуба; изготовление буклетов для родителей с кратким описанием методики соответствующей теме занятий; подбор интересующей родителей информации по конкретным тематикам; подбор информационного материала и продуктивного материала для реализации практических занятий; подбор материала для проведения занятий в арт-терапевтических техниках.

На занятиях родительского клуба используются разнообразные формы работы, такие как: игры и упражнения; мини-беседы, лекции; релаксационные и динамические паузы; музыкально-танцевальные этюды; моделирование проблемных ситуаций; презентация информационных буклетов; подвижные игры, дидактические игры; художественно-творческая деятельность; элементы арт-терапии, сказкотерапии; элементы тренинга; круглые столы.

За время работы клуба рассмотрены такие темы как: *«Потребности ребенка. Пирамида потребностей А. Маслоу»*. Основные психофизиологические потребности ребенка. Способы удовлетворения потребностей ребенка с ОВЗ.

Цель темы. Познакомить родителей с теорией потребностей по А. Маслоу.

Задачи:

1. Рассказать основные потребности ребенка по пирамиде потребностей А. Маслоу.

2. Соотнести систему потребностей А. Маслоу с реализуемыми потребностям и ребенка в семье.

3. Обдумать возможные пути удовлетворения потребностей детей, показать способы повышения энергетического потенциала семьи.

«Мы родом из детства». Обсуждение родовой системы и влияния, которое она оказывает на родительские установки. Рассмотрение родительских позиций участников клуба. Трансформация негативных установок и убеждений.

Цель темы. Повышение компетентности родителей в вопросах воспитания своих детей.

Задачи:

1. Познакомить родителей с понятием «родовая система».

2. Осветить законы родовой системы, научить методам повышения энергии системы.

3. Выполнить диагностику родителей с целью выявления семейных динамик.

4. Познакомить родителей с патологическими инструментами воспитания, помочь родителям проанализировать инструменты воспитания, актуальные для их семей.

5. Рассмотреть ошибочные цели поведения детей.

6. Помочь родителям проанализировать поведение своего ребенка, показать взаимосвязи между действиями родителей и реакцией на это детей, помочь выработать новые шаблоны поведения в семьях.

«Как понять ребенка?» – гармонизация отношений между детьми и родителями. Трансформация негативных родительских посланий в позитивные и поддерживающие.

Цель темы. Повышение компетентности родителей в вопросах воспитания своих детей.

Задачи:

1 Познакомить родителей с теорией эго-состояний по Э. Берну.

2 Закрепить умение осознанно проявлять позиции эго-состояний.

3 Учить пользоваться эффективной позицией «Взрослый-взрослый».

«Система договоров».

Цель темы. Познакомить с конструктивным способом родительско-детских отношений.

Задачи:

1. Дать понятие системы договоров.

2. Познакомить родителей с вариантами систем договоров с детьми.

3. Научить находить подкрепления и поощрения для своих детей.

4. Научить составлять договоры.

5. Мотивировать к эффективному общению в кругу семьи через соблюдение договоров.

«Конструктивные способы общения с ребенком» – основы эффективного взаимодействия с ребенком.

Цель темы. Повышение компетентности родителей в вопросах воспитания своих детей.

Задачи:

1. Познакомить родителей с вариантами коммуникации внутри семьи.
2. Рассказать о вариантах Я-высказываний и Ты-высказываний.
3. Научить применять Я-высказывания в повседневной речи.
4. Познакомить с методикой «Примирительное письмо».

«Я могу». Основные арт-терапевтические техники психокоррекционной работы в семейном кругу. Обзор техник, которые родители могут практиковать самостоятельно внутри семьи для снятия психоэмоционального напряжения, отреагирования чувств и эмоций, наполнения ресурсами всех членов семьи.

Цель темы. Познакомить родителей с арт-терапевтическими техниками работы, элементы которых можно самостоятельно использовать в кругу семьи.

Задачи:

1. Дать представление о возможностях арт-терапии.
2. Рассказать родителям об основных арт-терапевтических техниках, используемых психологом на занятиях с детьми.
3. Научить родителей самостоятельно использовать в кругу семьи элементы техник.
4. Показать способы снятия психоэмоционального напряжения, отреагирования чувств и эмоций, наполнения ресурсами и повышения энергетического.

Наиболее востребованной и продуктивной темой в работе клуба стала «Система договоров». Эта тема многократно повторялась по запросам родителей. Система договоров, введенная в семьях, позволила семьям пересмотреть негативные семейные установки по отношению к детям, получить навык эффективных, конструктивных отношений с детьми, повысить ресурсы членов семьи.

В психологическом сопровождении семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, на базе ДОУ реализуются разнообразные эффективные формы работы. Практический опыт показал, что благодаря этому у семей появляется возможность выбрать направления развития всех членов семьи, повышается способность восстановить ресурсы семьи, что в конечном итоге способствует лучшей социализации детей с ОВЗ в обществе.

Библиографический список

1. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. – 2005. – № 1. С. 3–10.

2. Строгова Н.А., Магарычева Е.А. Проблема психологической помощи родителям, имеющим детей с отклонениями в развитии // Школьный логопед. – 2007. – № 1 (16). – С. 56–59.

3. Ткачева В.В. Пути социальной адаптации семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Практикум по социальной адаптации. – М.: ГНОМид, 2000.

*Бадьина Т.М. Козлова С.А., воспитатели
МБДОУ Детский сад № 36 «Звоночек»,
г. Чайковский, Swetlana9223122880@yandex.ru*

Дидактическая игра для детей с ОВЗ «Моталочка»

Аннотация. В данной статье раскрывается роль игры при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Развитие рук находится в тесной связи с состоянием речи и мышлением ребенка. Движение пальцев и кистей рук имеют особое развивающее значение, так как оказывают огромное влияние на развитие не только речевой, но и всей высшей нервной деятельности ребенка. К сожалению, в последнее десятилетие во всем мире значительно возросло количество детей, у которых есть нарушения речи и проблемы с письмом. Еще тридцать лет назад процент таких детей был гораздо меньше, поэтому это так актуально в наше время! В нашей игре «Моталочка» мы уделяем особое внимание развитию мелкой моторики рук, таким образом, мы, стимулируем речевой центр, развиваем речь ребенка.

Ключевые слова: мелкая моторика, развитие речи, дети с ОВЗ, дошкольное учреждение.

В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья все чаще встречаются в обычных детских садах, к таким детям не всегда подходит то образование, которое проводят воспитатели для обычных детей. Поэтому нужно находить интересные приемы, методики, игры, придумывать, что-то новое для всестороннего развития ребенка ОВЗ, чтобы ему легче было усваивать программу, развивать речь и моторику рук.

Когда мы говорим «мелкая моторика», мы подразумеваем движения мелких мышц кистей рук. Мелкая моторика задействована, когда мы застегиваем пуговицы, едим ложкой, отщипываем кусочек хлеба, пишем или перелистываем страницы, держим стакан в руках и рисуем. Таким образом, без развитой мелкой моторики невозможно не только формирование интеллекта, но и азов самообслуживания. Вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий. Полноценное развитие мелких движений рук обычно происходит под контролем зрения, поэтому, развивая мелкую моторику, мы развиваем и внимание, и глазомер. К тому же развитие мелкой моторики напрямую связано с формированием речи.

У детей с ОВЗ наблюдается нарушение различных сторон речи. Учеными доказано, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Это обусловлено анатомической близостью расположения двигательных и речевых зон в коре больших полушарий головного мозга, общностью функционирования двигательной и речевой систем, а также взаимосвязью формирования речи и моторики в норме и патологии. Также доказано, что развитие рук находится в тесной связи с состоянием речи и мышлением ребенка. Движение пальцев и кистей рук имеют особое развивающее значение, так как оказывают огромное влияние на развитие не только речевой, но и всей высшей нервной деятельности ребенка. К сожалению, в последнее десятилетие во всем мире значительно возросло количество детей, у которых есть нарушения речи и проблемы с письмом. Еще тридцать лет назад процент таких детей был гораздо меньше, поэтому это так актуально в наше время!

В нашей игре «Моталочка» мы уделяем особое внимание развитию мелкой моторики рук, таким образом, мы стимулируем речевой центр, развиваем речь ребенка.

Цель. Развитие речи и мелкой моторики руку детей с ОВЗ.

Задачи:

1. развивать речь (развивать звукопроизношение отдельных звуков, соответствующих предмету);
2. способствовать развитию мелкой моторики рук;
3. находить предметы в окружающем пространстве, правильно действовать с этими предметами.

Ожидаемый результат.

1. Произносит отдельные звуки соответствующие предмету.
2. У ребенка развита моторика рук, умеет наматывать ленточку по спирали.
3. Находит предмет в окружающей обстановке.
4. Умеет правильно действовать с предметом.

Методика использования дидактической игры в совместной и самостоятельной деятельности.

Игра состоит из разнообразных палочек – «Моталочек» (гладких и спиральных), к каждой палочке прилеплены цветные ленты, на концах лент закреплены круги. На кругах изображены разнообразные предметы, каждая соответствует календарному планированию.

1 этап. Познакомьте с игрой. Рассмотрите, потрогайте «Моталочку»: палочку и ленточку. Поиграйте, поманипулируйте с ней (помашите как гимнасты, покружитесь с ней как юла).

2 этап. Покажите, как можно намотать ленточку на палочку. Далее усложняем, и ниточка наматывается на «спиральную» палочку.

3 этап. Когда ребенок освоил мотание ленты, то на конец ленточки прикрепите карточки. Они могут меняться от зависимости тематики календарного планирования. Через карточки закрепляйте разнообразное звукопроизношение. Учите играть с определенным предметом, который изображен на карточке. Например, тема недели «Игрушки», кукла. Куклу качаем, колыбельную напеваем,

в колясочке катаем. Тема недели «Домашние животные», петух. Построим ему дом, посадим на жердочку, крикнем громко КУ-КА-РЕ-КУ и т.д.

Для того, чтобы занятия проходили не только весело, но и эффективно, следует придерживаться правил, способствующих лучшему результату в работе с детьми ОВЗ:

1. Ребенок должен сидеть напротив, чтобы он смог повторить движения, хорошо видеть и слышать слова ведущего (мамы или педагога), а также чтобы его можно было контролировать и поправлять. С ребенком нужно установить доверительные отношения, чтобы он смог сосредоточиться на игре, а не на изучении характера и внешнего вида взрослого.

2. Инструкция должна быть предельно простой — короткой, задания должны быть четко поставлены, упражнения нужно делать шаг за шагом. Как можно больше показывать, но речевое взаимодействие также должно быть, причем оно может усложняться от занятия к занятию, так как речь и мышление у ребенка также должно развиваться.

3. Игра должна быть логически построена, с четким началом и концом. Если нужна большая нагрузка, ее нужно давать не за счет усложнения игры, а за счет смены карточек и ленточек, которые могут идти одна за другой. В игровом процессе должна быть подвижность, элементы юмора, в веселой обстановке ребенок не просто себя лучше чувствует, он может приложить больше усилий, не уставая.

4. Важна частота и регулярность занятий. Приветствуется помощь советом или практической помощью в постановке рук, правильном направлении движений. Задание должно иметь логический конец, даже если потребуются посторонняя помощь — так дети учатся доводить начатое до конца.

5. Если ребенок не справляется с игрой, не нужно усердствовать, нужно предложить что-нибудь более простое, или более интересное, а сложные игровые задания можно предложить повторно, когда малыш получит необходимые навыки и знания. Ребенок должен получать удовольствие от игры, иначе это не будет игра, а рутина.

6. За успешное участие в игровом процессе, за конкретно выполненное задание нужно хвалить. На ошибки нужно указывать, но в формах, которые не будут способствовать неуверенности. Нужно говорить «ты обязательно сможешь» даже если не получается что-то сделать. Этому принципу человек будет следовать и во взрослой жизни, помня, что приложенные усилия никогда не будут напрасными.

7. Отказ от определенного занятия не старайтесь воспринимать как желание заниматься чем-то другим. Но работать нужно, отдых желательно сделать просто сменой вида занятия — с умственного переключаться на физическое и наоборот. Дети с синдромом Дауна должны заниматься намного больше обычных детей, чтобы достичь такого же уровня развития, такая особенность воспитания.

Результативность. При систематичном использовании игры на занятии и самостоятельной деятельности в течение года, мы видим положительную динамику. Ребенок вовлечен в процесс занятия, каждый раз знакомится с чем-то новым. У ребенка развилась моторика рук, также ребенок познакомился с новыми

предметами и игрушками научился с ними играть и тем самым ребенок использует свои навыки самостоятельно и правильно действует с ними.

Из полученных нами результатов можно сделать вывод, что игра «Моталочка» положительно влияет на речь, развивает моторику рук и познавательную деятельность ребенка.

*Баянкина Н.Л., учитель-дефектолог,
учитель-логопед МАДОУ «Центр развития
ребенка – детский сад № 161» г. Перми,
natalyleony@yandex.ru*

Использование дидактических упражнений в коррекции дискалькулии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации

Аннотация. В статье представлено понятие дискалькулии, классификация Е.Л. Григоренко, краткая история выявления и коррекции нарушения счетных операций у детей с нарушениями в развитии. Особое внимание уделяется разработке дидактических упражнений, их структуре при коррекции дискалькулии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дискалькулия, коррекция, дидактическое упражнение.

Математика, в курсе школьного обучения, является одной из дисциплин, определяющей успешность ребенка: уверенность в проявлении собственных интеллектуальных сил, социализация в группе сверстников, разносторонняя направленность в выборе будущей профессии. В настоящее время в начальных школах у учащихся выявляется большое количество проблем в освоении математики, что усугубляет дальнейший процесс освоения дисциплины в средней школе.

Освоение математических понятий, умений и навыков начинается в дошкольном возрасте и не всегда в дошкольных образовательных организациях выявляют детей, имеющих сложности в овладении счетных операций.

Дискалькулия – это своеобразное нарушение счетных навыков, выявляемое на начальной стадии обучения счету (J. Kerg, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия, L. Kosc, Л.С. Цветкова, Р.И. Лалаева, А. Гермаковска, С.Ю. Кондратьева и др.).

Существует несколько классификаций дискалькулии. Одна из наиболее точных принадлежит Е.Л. Григоренко: цифровая алексия, арифмерия, пространственная акалькулия, олигокалькулия (генерализованная), вербальная, лексическая (цифровая), практогностическая (апраксическая), графическая, идеогностическая, операциональная, псевдодискалькулия. Однако, данная классификация удобна в работе с детьми школьного возраста. В работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития более удобной является классификация L. Kosc, который выделяет следующие виды дискалькулии: вербальная, практогностическая, дислексическая, графическая, операциональная.

Диагностика, коррекция дискалькулии у различных категорий детей с нарушениями развития: зрения, слуха, с ДЦП, умственной отсталостью, с тяжелыми нарушениями речи представлено в исследованиях Р.И. Лалаевой, А. Гермаковска, Ю.Г. Демьянова, С.Л. Гирина, М.В. Ипполитова, С.С. Мнухина, Т.В. Розанова. Однако, на сегодняшний день отсутствует система работы по выявлению и коррекции дискалькулии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации.

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития». Понятие «Задержка психического развития» указывает на наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» характеризует временное (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно указывает на отставание, которое преодолевается тем эффективнее, чем раньше началась коррекционная работа.

К базовым умениям в освоении математики перед началом поступления в школу относятся: определение количественного состава числа, порядковый счет, элементарные математические действия (сложение, вычитание), анализ условия задачи, выбор арифметического действия в ней. Каждое из этих умений требует сформированности многих психических функций.

Сложность нарушения, большое количество видов, возможное сочетание видов дискалькулий, создают необходимость для педагога дошкольной образовательной организации тщательной диагностики детей с целью построения целостной коррекционной работы с детьми. Диагностика должна включать не только педагогическое изучение ребенка по математическому развитию, но и предполагать психологическую диагностику сформированности психических процессов таких, как: зрительное и слуховое восприятие, мыслительных операций: симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, сравнения, классификации, абстрагирования, ручной моторики. Поэтому без психолога выявить наличие дискалькулии очень сложно.

Совместная деятельность с детьми должна строиться на принципах: педагогического оптимизма; комплексности; развивающего характера обучения; воспитывающего характера; осознанности и активности; научности и доступности; системности; от простого к сложному; учет индивидуальных особенностей; ведущем виде деятельности; наглядности.

Для организации коррекционной работы были разработаны дидактические (обучающие) упражнения, скомпонованные на рабочих листах. Задания, предложенные в рабочих листах, были направлены на: развитие зрительного восприятия; ориентировку в пространстве; формирование представлений о множестве и числе, закрепление представлений о цифрах; развитие мыслительных операций; развития речи; развитие мелкой моторики рук. Рабочий лист после занятия отдавался родителями, благодаря чему они получали возможность узнать, какая работа проводится с ребенком и в свободное время повторить с ним пройденный материал.

Дидактическое упражнение проводилось по следующей структуре: мотивационный момент (персонаж «Веселая цифра»); работа, направленная на формирование количественных представлений; развитие пальцевого гнозиса; работа в рабочем листе, направленная на развитие зрительного восприятия; задание на развитие слухового восприятия; задание на выполнение математических операций; задание на развитие мелкой моторики (игры с счетными палочками, геометрическим конструктором «Танграм»); рефлексия.

Коррекция дискалькулии у детей старшего дошкольного возраста должна представлять собой целостную работу по направлениям: развитие зрительного восприятия; формирование представлений о множестве и числе, закрепление представлений о цифрах; ориентировка в пространстве; развитие мыслительных операций.

Библиографический список

1. Лалаева Р.И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учеб.-метод. пособие. – СПб., 2005. – 176 с.

2. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / под общ. ред. Т.Г. Неретиной. – М., 2004. – 240 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/profilaktika-diskalkulii-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoi-psikhicheskogo-razvitiya#ixzz5CvC66en2>

3. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – М.: Школьная пресса, 2004. – 95 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/profilaktika-diskalkulii-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoi-psikhicheskogo-razvitiya#ixzz5Cv9CqsXB>

Белова Е.Д., учитель-логопед, МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники, Пермский край, belovaed91@mail.ru

Театрализованные игры как форма логопедической коррекции, направленной на формирование словарного запаса и успешной социализации у обучающихся с ТМНР

Аннотация. Специфика речевых нарушений у обучающихся с ТМНР обусловлена комплексом причин органического, функционального и социального характера. Большая распространенность и особенности симптоматики речевых нарушений у обучающихся обусловлены наличием вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), что создает дополнительные затруднения в овладении речевыми навыками.

Ключевые слова: обучающиеся с ТМНР, логопедическая коррекция, словарный запас, речевое развитие, социализация, коммуникация.

Для обучающихся с ТМНР характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести.

Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексико-грамматического строя речи, а также устной и письменной речи.

Речевое развитие обучающегося с нарушением интеллекта имеет свои особенности:

- нарушения речи носят системный характер, т.е. речь страдает как целостная функциональная система;
- у обучающихся с ТМНР могут наблюдаться все формы нарушения речи, преобладающим в их структуре является нарушение семантических полей;
- несформированы все этапы речевой деятельности, наиболее недоразвиты сложные уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный;
- нарушения речи разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню;
- расстройства речи имеют стойкий характер и требуют коррекционного воздействия.

Основной целью логопедической коррекции для обучающихся с ТМНР является активизация речевого развития, совершенствование коммуникативных навыков и успешная социализация.

Для формирования словарного запаса у обучающихся с ТМНР активно используется игровая технология. Коррекционно-развивающие возможности театрализованной игры известны давно. Так, А.Н. Грабов отмечал, что драматизация, обеспечивающая активность детей и поддерживающая их внимание, способствует сознательному усвоению учебного материала.

Театрализованные игры пользуются у детей неизменной любовью. Дети видят окружающий мир через образы, краски, звуки. Ребята смеются, когда смеются персонажи, грустят, огорчаются вместе с ними, могут плакать над неудачами любимого героя, всегда готовы прийти к нему на помощь. В такие моменты они наиболее открыты любому педагогическому воздействию.

При этом наиболее значимы для использования следующие виды театрализованной деятельности: мини-спектакли, игры-драматизации, сказкотерапия, пальчиковый театр, кукольный театр, настольный театр, магнитный театр, театр-фланелеграф.

Одной из наиболее востребованных в коррекционной работе разновидностей театрально-игровой деятельности является сопряженная гимнастика, называемая в народе пальчиковые игры или пальчиковый театр. Все игровые упражнения объединены простым сюжетом, что позволяет назвать их театром пальчиков и языка.

У детей при ряде речевых нарушений отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией.

Пальчиковый театр – это прекрасный материал для развития воображения, мышления, а главное речи, это волшебный мир, в котором ребенок радуется играя, а играя – познает окружающий мир.

Например, можно включить в логопедическое занятие сказку, используя ранее выученные упражнения для кистей рук, пальцев; пальчиковый театр. Показ сказки «Жил, был человечек» (выделенные слова изображаются с помощью пальчиков на основе, полученных знаний).

Такие виды коррекционной работы как кукольный, настольный, магнитный театр, театр-фланелеграф развивают интерес к речевому творчеству, познавательные способности детей, внимание и память. Они значительно обогащают словарный запас и, в итоге, материал легче усваивается и запоминается. Использование фольклорного сюжета осуществляет значимую роль в коррекции дефектов речи и письма.

С помощью проигрывания сказок логопед может корректировать различные аспекты речевой деятельности, а именно: развивать фонематическое восприятие, совершенствовать слоговую структуру слов, пополнять, уточнять и активизировать словарный запас, уточнять структуру предложений, совершенствовать связные высказывания, коммуникативные навыки и социализация.

Эффективной формой для подведения итогов логопедической коррекции является активное участие обучающихся с ТМНР не только в театрализованных играх, но и в логопедических праздниках, конкурсах и различных мероприятиях. Возможность проявить или совершенствовать свои навыки, радость общения и умение ориентироваться в различных жизненных ситуациях формирует психологическую устойчивость и способствует социализации. Таким образом увеличивается потребность ребенка в общении, стимулируется накопление и развитие речевых умений и навыков; активизируется словарь, развивается внимание и мышление.

Вовлекая обучающихся с ТМНР в совместную творческую деятельность реализуются задачи исправления речевых недостатков, стимулируется личностное развитие детей, формируются навыки речевой коммуникации, что соответствует основной задаче логопедической коррекции – преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы и социальная адаптация в условиях современного общества.

Белова Е.Л., учитель музыки, МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники, Пермский край, lenalvovna1@mail.ru

Урок музыки в классах «Особый ребенок» в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Трудности ведения урока музыки в классах «Особый ребенок». Методы, приемы и пути, используемые в работе.

Ключевые слова: особый ребенок, ОВЗ, урок музыки.

Мы живем в век скоростей, новых технологий, космических открытий. Наука и медицина семимильными шагами ведет нас в мир вечно молодых, здоровых и красивых людей. Развиваются компьютерные технологии, все радуются прогрессу и достижениям человечества. Только проблемы как были у человека, так и идут рядом с ним из века в век. Сейчас благодаря средствам массовой информации, многие знают о проблеме аномального детства.

Классы для глубоко умственно отсталых детей в нашей школе открыты и работают на протяжении многих лет. Очень сложные и неповторимые дети учатся в них. У всех обучающихся есть направление из ПМПК, как правило такие дети ходили в специальные дошкольные заведения. И несмотря на это, ведут себя дети непредсказуемо: не умеют говорить, плохо слышат, видят, имеют нарушения опорно-двигательного аппарата. Поведение таких учеников бывает неадекватно: агрессивное либо пассивное, либо совершенно отвлеченное от действительности. Внимания детей хватает самое большее на 10–15 минут. Как проводить уроки в таких классах?

Одной из актуальных проблем современной школы для обучающихся с ОВЗ остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. В классах «Особый ребенок» эта проблема является актуальной. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. С введением ФГОС в школе для обучающихся с ОВЗ появилось огромное количество требований к учителю: составление рабочих программ, индивидуальных программ, СИПР и многое другое. Но нет ни одной методической рекомендации или инструкции как вести урок музыки в данных классах.

Если сравнить, какие дети были в классах «Особый ребенок» вначале их открытия и сейчас, то получается такая картина. Раньше обучающиеся умели говорить, хоть и невнятно, реагировали на слушание музыки, давали ответы на вопросы учителя, могли двигаться под музыку, играть в игры, пусть очень примитивные и простые. Могли даже выступать перед родителями на концертах. Можно было проследить и зафиксировать в диагностических картах динамику развития каких-либо музыкальных способностей ребенка.

В современной литературе существует значительное количество технологий, используемых для данной категории детей. Это личностно-ориентированная,

здоровьесберегающая, ИКТ технология, коррекционно-развивающая технологии. Но для детей из классов «Особый ребенок» они малоэффективны. Это связано с множественными нарушениями в психофизическом, эмоционально-волевом, личностном аспектах развития. Несомненно при работе с обозначенной категорией детей нужен новый подход учителя к современному образовательному процессу и новые пути реализации поставленных перед учителем государственных требований к образованию (ФГОС). Сложность работы с детьми, имеющими ТМНР, требует включения в работу компенсирующих, игровых, ИКТ, личностно-ориентированных технологий. Пытаемся слушать музыку, очень тихую, пытаемся двигаться под музыку, играть на простейших музыкальных инструментах (колокольчики, погремушки). В школе создано коррекционно-развивающее пространство для обучающихся. Прекрасное оснащение кабинета музыки, огромное количество наглядного и раздаточного материала. Обучающиеся попадают в спокойную, упорядоченную атмосферу нашей школы, где отработан режим дня: уроки, перемены, прогулки, двухразовое питание, они очень быстро привыкают и адаптируются, но не все, к сожалению. В школе есть помощники учителя, которые ухаживают за неприспособленными к школе детьми. Можно сделать следующий вывод: даже хорошее знание всех технологий учителем, учет всех особенностей здоровья, поведения обучающегося, не дает гарантии усвоения материала урока музыки. Конечно, есть надежда, что урок музыки «В классе «Особый ребенок» сделает жизнь таких детей немного ярче и лучше. Говоря другими словами, есть чему учиться учителю всегда.

*Вяткина Л.Б., к.пс.н., доцент, ПГГПУ, г. Пермь
Бородина Н.Н., педагог-психолог МАДОУ
«Конструктор успеха» г. Перми*

Особенности психического развития детей дошкольного возраста в приемной семье

Аннотация. В статье описаны результаты проведенного авторами диагностического исследования, которое позволило установить статистически значимые различия в ряде показателей психического развития детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в кровной и приемной семье, а также установить статистически значимые взаимосвязи между отдельными показателями психического развития детей в приемной семье.

Ключевые слова: приемная семья, психическое развитие, старший дошкольный возраст.

Проблема защиты прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сегодня не только утратила своей актуальности, но и приобрела особую остроту. В России существует феномен социального сиротства.

90 % детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, – это социальные сироты, т.е. дети-сироты при живых родителях [2]. Конвенция ООН о правах ребенка, ст. 54 Семейного кодекса РФ закрепляет за каждым ребенком неотъемлемое право жить и воспитываться в семье.

Приемная семья – форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора о передаче ребенка на воспитание в семью между органами опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание в семью).

Приемная семья является возрожденной формой семейного воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. Она обеспечивает детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, их право на семейное воспитание. Приемная семья обладает всеми признаками семьи и является самостоятельной формой семейного воспитания детей. Ее основой, как показывает практика, являются супруги, пожелавшие взять чужих детей в семью на воспитание, имея при этом своих детей. Поэтому приемные дети с первых минут проживания в приемной семье учатся строить свои взаимоотношения, как с приемными родителями, так и с другими детьми. Благодаря общению в семье ребенок вырабатывает собственные взгляды, нормы, установки и идеи, постепенно осваивает полоролевое поведение. Взаимоотношения между приемными родителями и приемными детьми в будущем могут стать моделью семьи приемного ребенка [2].

В семье ребенок вовлечен во взаимодействие, признаются его права и достоинства, а также присутствует система единых требований, которая улучшает взаимодействие между родителями и ребенком. И хотя у приемного ребенка доминирует потребность во внимании и доброжелательности со стороны взрослого, усвоение социального опыта стимулирует развитие его личности, социальной позиции [1].

С целью выявления особенностей развития, эмоционально-волевой, личностной и познавательной сферы дошкольников, воспитывающихся в приемной семье, в 2018–2019 гг. нами было проведено диагностическое исследование. В нем приняли участие 100 детей старшего дошкольного возраста и их родители: 50 кровных семей, 50 приемных семей, проживающих в Перми.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Методики, направленные на выявление уровня развития компонентов познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста: матрицы Раввена (для исследования интеллекта), тест творческого мышления П. Торренса (для исследования креативности), корректурная проба (для исследования внимания). Также были использованы методики С.Л. Рубинштейна: для изучения сформированности мыслительных операций – «Словесные пропорции», для исследования словесно-логического мышления – «Исключение четвертого лишнего», для изучения образного мышления – «Нахождение недостающих деталей», для изучения абстрактного мышления – «Выделение существенных признаков понятий»; для определения опосредованной памяти – тест Пиктограмм.

2. Методика, направленная на диагностику личностных особенностей детей старшего дошкольного возраста: многофункциональный личностный опросник Р. Кеттела.

3. Методика, направленная на диагностику детско-родительских отношений: «Взаимодействие родителя с ребенком (ВРР)» И.М. Марковской.

Результаты, полученные в ходе исследования, подвергались математической обработке: были проведены сравнительный и корреляционный анализы по формуле Т-критерия Стьюдента, что позволило обнаружить следующие сходства и различия в изучаемых выборках.

– Показатель образной памяти у родных детей выше. У приемных детей на низком уровне запоминание, сохранение, воспроизведение ранее воспринимавшихся предметов и явлений, что в дальнейшем может повлиять на школьную успеваемость.

– Показатели интеллекта у приемных детей ниже, чем у родных. Это связано с их наследственностью, неблагоприятным протеканием пренатального периода, негативными условиями развития в раннем возрасте (лишение любви и заботы, постоянная тревога, изоляция от матери оказали влияние на развитие интеллекта ребенка в старшем дошкольном возрасте).

– Показатель «Образное мышление» ниже у приемных детей, так как на развитие мышления в старшем дошкольном возрасте влияет подражание взрослому в разных видах деятельности. Игра наиболее ярко демонстрирует отношения между людьми, подражание и представление одной вещи посредством другой, а скудность и ограниченность чувственного опыта подтверждает низкие показатели у приемных детей.

– Показатель «G – добросовестный – недобросовестный» (по Р. Кеттелу) отражает, что приемные дети, в отличие от родных, выполняют предъявляемые взрослыми правила и нормы поведения. У них отмечаются такие качества, как аккуратность и добросовестность. Можно предположить, что это связано с пристальным вниманием к ним со стороны взрослого.

– Показатель «Творческое мышление» (по Торренсу) по параметрам «Беглость» и «Гибкость» ниже у приемных детей. Это свидетельствует о том, что приемные дети менее сообразительны, им сложно генерировать новые идеи и находить выход из проблемных ситуаций.

– Показатель «Автономность и контроль» (по методике ВРР) у приемных детей низкий, что может быть связано со стремлением родителя прививать самостоятельность, а также отсутствием послушания и дисциплины.

– Показатель «Удовлетворенность отношений родителя и с ребенком» (по методике ВРР) ниже у приемных детей. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушении структуры детско-родительских отношений, возможных частых конфликтах или обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

– Показатель «Воспитательная конфронтация в семье» (по методике ВРР) у родных детей выше, так как от них требуют больше сдержанности, но они не всегда могут это выполнить.

Далее был проведен корреляционный анализ среди изучаемых показателей. Представим описание и обсуждение установленных взаимосвязей показателей в выборке детей из приемных семей. Из показателей готовности к обучению в школе наибольшее количество взаимосвязей имеет показатель «интеллект», который взаимосвязан с показателями развития когнитивной сферы, особенно с показателями мышления и его характеристиками: «образное мышление», «абстрактное мышление», «внимание», «беглость», «тщательность», «гибкость», что свидетельствует об использовании наглядных моделей в отвлеченной форме, с применением полученных представлений в конкретной ситуации. Показатели личностного развития обнаружили значительное количество взаимосвязей как положительных, так и отрицательных. Особый интерес вызывает показатель «чувствительность», который отрицательно связан с показателями «вербальное мышление», «логическое мышление» и положительно связан с показателями «открытость», «добросовестность», «сотрудничество». Описанные корреляционные связи позволяют предположить, что дети из приемной семьи имеют некоторые особенности: они менее социализированы, менее адаптированы к социально-средовым условиям, более тревожны и чувствительны. Корреляционный анализ свидетельствует, что приемные дети имеют сложности в адаптации к новым условиям и людям, в большей степени подвержены влиянию внешней среды, поэтому нуждаются в помощи и поддержке. Отмечается низкий уровень эмоционально-волевой готовности – ребенок не может подчиняться правилам дисциплины, не способен к длительным интеллектуальным усилиям. Эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояния других. Испытывает трудности в постановке приемлемых целей, организации действий.

На основании теоретического изучения проблемы развития детей, оставшихся без попечения родителей, и проведенного эмпирического исследования можно говорить о том, что приемная семья способствует благоприятному психическому развитию ребенка: развитию его познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы. Детско-родительские отношения, их уникальность и специфика обеспечивают ребенку преодоление чувства «ненужности», «брошенности», способствуют его социальному развитию, адаптации к средовым условиям, вхождению в группу сверстников.

Библиографический список

1. Вяткина Л.Б., Краснов А.В. Психологические особенности готовности к школьному обучению детей из приемной семьи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 650.

2. Лазаренко А.М. Приемная семья и патронат как семейные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей // Право и образование. – 2007. – № 7. – С. 143–150.

*Бородина Н.Н, психолог-педагог,
Шарова Д.А., учитель-дефектолог МАДОУ
«Конструктор успеха», г. Пермь*

Особенности развития когнитивной сферы у детей с ДЦП

Аннотация. В статье дается анализ теоретических основ коммуникации и психического развития ребенка с детским церебральным параличом. Описаны элементы исследования, полученные методами статистики. Корреляционный анализ позволил выделить взаимосвязи между развитием речи, уровнем мышления и пространственным восприятием.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, речевое развитие.

Речь играет огромную роль в жизни человека. Благодаря речи у человека развиваются механизмы мышления. Речь служит средством коммуникации, передачей и приемами информации, управлением мыслительными процессами и выступает как высшая психическая функция, обладающая системным строением. На первом году жизни мышление и речь развиваются независимо друг от друга. Мышление, формирующееся в онтогенезе, опирается на процессы чувственного познания и манипуляцию с предметами, а в младенческом возрасте речь проявляется в виде лепетного говорения, эмоциональных возгласов, обращенных жестов. В раннем возрасте линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, пересекаются, совпадают. Л.С. Выготский считал, что в возрасте около двух лет наступает критический, переломный момент: речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым [3]. Переломным моментом является быстрое и активное расширение активного и пассивного словарного запаса, а также увеличивается коммуникативный словарь. Если мотивом для речи служит общение, то малоподвижный образ жизни и ограниченность контактов с внешним миром, снижает уровень развития речи.

ДЦП – это полиэтиологическое заболевание мозга, которое возникает под влиянием действия различных вредных воздействий внутреннего и внешнего характера на организм эмбриона, плода или новорожденного. Часто имеет место сочетание различных факторов: нейроинфекции или травма черепа. Это затрудняет общение этих детей с окружающими людьми и отрицательно сказывается на их развитии. При детском церебральном параличе особенно страдают мозговые структуры, при помощи которых осуществляются произвольные движения. Поражение этих структур самым прямым образом влияет на формировании речи. Нарушения речевого развития у детей с церебральным параличом обусловлены недостаточностью их практического опыта и социальных контактов, в следствии чего происходит снижение познавательной деятельности и возникают трудности в развитии вербального интеллекта, затрудняется процесс обобщенного и опосредованного осознания. Даже если у ребенка сохранный интеллект, то у этих детей заметно снижена способность учиться [2].

Данное исследование проводилось на базе детского сада № 196 для детей с ограниченными возможностями здоровья города Перми. Диагностика проводилась

в группе, состоящей из 7 детей с ДЦП с различными клиническими формами и особенностями развития, из них 3 девочки и 4 мальчика старшего дошкольного возраста. Для определения уровня развития речи и мышления были использованы психодиагностические методики, направленные на обследование познавательной сферы и уровня речевого развития.

Полученные данные были обработаны методом математической статистики. Проведены корреляционный анализ и описательная статистическая процедура, на основании которых были составлены таблицы и диаграммы, отражающие уровень развития речи и мышления детей. Корреляционный анализ позволил выделить статистически значимые взаимосвязи между изучаемыми процессами. Данный анализ выявил, что на уровень развития мышления и речи влияет наличие дизартрии. Имеющиеся двигательные нарушения влияют в большей степени на развитие мышления. При этом уровень развития речи ниже уровня развития мышления, а также нарушения уровня пространственного восприятия. Ограничения движения рук влекут за собой нарушения предметно-практической деятельности, снижается активность речи и словарного запаса, ограничен запас знаний и представлений об окружающем мире. Сочетание с имеющимися пространственными нарушениями создают значимые трудности при составлении рассказа по картинке. Дети, имеющие дизартрические расстройства, зачастую путают и подменяют слова, вследствие чего у них возникают существенные трудности в описательной деятельности.

Полученные данные корреляционного анализа выявили прямые взаимосвязи, мышления и речи. Частое повторение произнесенного слова или фразы способствует пониманию и осознанию. Отрицательное влияние сукцессивных процессов на развитие и формирование речи, подтверждает нарушение мыслительной деятельности и снижение словарного запаса, что затрудняет монологическую речь при составлении рассказа и последовательного составления картинок в необходимой смысловой последовательности. Затруднения, возникающие при выполнении разгадывания загадок, подтверждает недостаточной сформированности образов и связи между образами объектов окружающего мира. Затруднения, возникающие в процессе выполнения наглядно-образных задач, снижали заинтересованность детей в речевой активности, что влекло за собой снижение познавательной активности. Задание на выполнение безречевых инструкций «Заполни ряд пустых мест» не влияет на развитие речи, но для более успешного выполнения задания педагог должен проговаривать инструкцию, обращая внимание на предлоги.

На основании изучения данной проблемы и проведенного эмпирического исследования можно сделать выводы: у детей с ДЦП наблюдается низкая познавательная активность, это проявляется в отсутствии интереса к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Речь и мышление непосредственно взаимосвязаны и зависят от морфологических структур головного мозга, влияют друг на друга, на уровень развития мышления и речи влияет наличие дизартрии, имеющиеся двигательные нарушения и степень тяжести, возраст ребенка, и его половая

принадлежность. При этом уровень развития речи ниже уровня развития мышления и уровня пространственного восприятия.

На основании полученных данных были разработаны психолого-педагогические рекомендации, адресованные учителю-дефектологу, педагогу-психологу, учителю-логопеду, воспитателям, родителям. Постоянное повторение, закрепление упражнений, направленных на развитие речи и мышления у детей с ДЦП будет направлена на осознание ребенком языковых единиц, на развитие планирующей, контекстной речи, коррекцию звукопроизношения.

Библиографический список

1. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 2009.
2. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М., 2012. – 192 с.
3. Немов Р.С. Общие основы психологии. – М., 2004.

*Бородинова Е.Н., педагог-психолог, МАДОУ
«Центр развития ребенка – детский сад
№161» г. Перми, LenaSche@mail.ru*

Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством методики «ЭМОЦИИ. АУТИЗМ. РФ»

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об особенностях формирования эмоционального интеллекта у детей с расстройством аутистического спектра. Автор статьи использует в своей работе методику «Эмоции. Аутизм. РФ», которая базируется на трудах отечественных и зарубежных психологов. Также прописывает особенности и критерии методики. Обращает внимание на мобильное приложение, которое также можно использовать в работе с детьми с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дети с расстройством аутистического спектра, навык распознавания и выражения эмоций.

В последние годы вызывает к себе интерес взаимосвязи эмоционального и интеллектуального развития интеллекта, их взаимодействия и взаимовлияния. «Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению». Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Саловеем.

Актуальность развития эмоционального интеллекта приобретает в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку именно в эти периоды «идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации». Формирование навыка распознавания эмоций, а также их выражения – одна из форм развития эмоционального интеллекта.

Однако, если рассматривать данную проблематику, учитывая особенности развития детей с аутизмом, необходимо понимать, что дети с аутизмом, которых не учили специальным эмоциям, они не распознают эмоции другого человека, они, в принципе, и на другого человека-то не ориентированы. Такой ребенок не понимает, что есть другой человек с его переживаниями, чувствами, информацией, своей картиной мира, и поэтому не усваивает социальный опыт у взрослого, так как такой опыт не является для него ролевой моделью. И поэтому предлагается решить эту проблему через эмоции, так как в корне развития социального мозга лежат навыки распознавания и выражения эмоций, как самая простая, но основная ступень развития.

По словам О.С. Никольской: «...аутичный ребенок все же скорее не может, чем не хочет общаться». И, чтобы он мог общаться, необходимо ребенку понимать и осознавать эмоции других людей. При аутизме происходит «...деформация основных механизмов аффективной организации поведения – тех механизмов, которые позволяют ... устанавливать оптимальную индивидуальную дистанцию в отношениях с миром, определять свои потребности и привычки, осваивать неизвестное, преодолевать препятствия, выстраивать активный и гибкий диалог со средой, устанавливать эмоциональный контакт с людьми и произвольно организовывать свое поведение». «У аутичного ребенка страдает развитие механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно форсируется патологическое развитие механизмов защиты»; «...нарушения в аффективной сфере влекут за собой изменения в направлении развития высших психических функций ребенка. Они также становятся не столько средством активной адаптации к миру, сколько инструментом, применяемым для защиты и получения необходимых для аутостимуляции впечатлений».

Для детей с РАС характерна такая особенность, как фрагментарность восприятия лица другого человека, в том числе, избегание определенных участков (глаз, верхней части лица), что осложняет распознавание эмоции или делает его невозможным. Слабость или отсутствие умения подражать эмоциям другого человека – характерный признак РАС. Таким образом, при работе с детьми с аутизмом перед специалистом стоит задача формирования устойчивых и общепринятых мимических схем, соответствующих тем или иным эмоциям.

Методика «Потому что эмоции!», разработанная коллегами из Южного Федерального университета г. Ростова-на-Дону Кирой Меснянкиной и Александрой Сарейлайнтен, направлена на обучение детей с РАС навыкам распознавания и выражения эмоций. В рамках методики предлагается формировать данные навыки, «акцентируя внимание на формировании моторных, кинестетических стереотипов выражения базовых эмоций», обучая «правилам последовательного «чтения» признаков эмоции с определенных участков лица». Данная методика опирается на труды отечественных и зарубежных психологов, которые работают с детьми с РАС. Предназначена для детей второй-четвертой группы по классификации детского аутизма по О.С. Никольской

Методика ориентирована на возраст: старше 6 лет. Этот критерий достаточно условный, так как в зависимости от уровня развития и готовности к контакту ребенок

может быть включен в работу с методикой раньше (в нашем опыте были случаи работы с детьми 4 лет) или позже, вплоть до подросткового возраста.

Выделяются определенные критерии готовности ребенка к занятиям:

- отсутствие нарушений систем восприятия (зрения, слуха);
- состояние опорно-двигательной системы и моторики достаточное для поддержания позы и манипулирования карточками;
- сохранность иннервации мимических мышц лица;
- понимание обращенной речи;
- способность выполнять простые инструкции;
- способность к подражанию на уровне копирования действий взрослого в специально организованных условиях;
- устойчивость внимания не менее 10 минут подряд;
- наличие опыта работы с карточками (любыми).

Уровень развития экспрессивной речи, т.е. умение говорить, не является обязательным для занятий по методике.

Особенности и принципы методики.

1. Объединение в рамках одной программы обучения навыкам распознавания и навыкам выражения эмоций.
2. Обучение на основе многообразного стимульного материала
3. Принцип поэтапного восприятия.
4. Формирование моторных стереотипов выражения эмоций с помощью визуально-моторного тренинга с механизмом обратной связи.

В начале и конце цикла занятий по данной методике проводится диагностика уровня сформированности навыка распознавания и демонстрации эмоций.

Весь стимульный материал подобран авторами, согласно реальным и естественным выражениям эмоций.

В отличие от обычных пиктограмм, можно увидеть, например, что при изображении эмоции страха рот не полностью открыт, а изображен полукругом.

Стимульный материал состоит из: пиктограмм со схематическими изображениями эмоций, пиктограмм на желтом фоне, выражения человеческого лица с использованием компьютерной графики, когда правая и левая стороны одинаковые, фотографии моделей, демонстрирующих эмоции в соответствии с правилами. Ну, и, собственно, человеческое лицо.

К данной методике разработано мобильное приложение. В самом мобильном приложении 4 раздела. Учиться, показывать, угадывать, находить.

Основные – это учиться и показывать. Раздел учиться – мы показываем ребенку с аутизмом, что в лице человека есть зоны, на которые нужно посмотреть и обнаружить признаки, по которым можно распознать эмоцию. При завершении заданий есть своеобразная проверка: помечаются эмоции звездочками – желтыми, значит, эмоции определены правильно, и серыми, если неправильно.

Во втором разделе идет обучение ребенка показывать эмоции. То есть здесь есть камера, которая обращена на человека, который в нее смотрит (фронтальная).

Необходимо сделать, как на образце или рядом находится специалист или родитель, который показывает ребенку как надо это сделать. Например, ребенок не умеет показывать определенную эмоцию, и тогда приложение подсказывает, что для тех детей, которые умеют читать или для взрослого, что необходимо улыбнуться и прищурить глаза. А также есть визуальные подсказки, которые более понятны для ребенка, на его же лице показано, что надо сделать.

В разделе «Угадывать» представлена картинка с эмоциями, используются разные варианты стимульного материала. И внизу предложено определить, какая эмоция изображена. При правильном ответе будет салют.

В разделе «Найди» предложено сверху схематическое изображение эмоции, а внизу – много изображений с разными эмоциями и разным стимульным материалом. Необходимо найти одно правильное изображение.

Дети с аутизмом, которых научили определять эмоции и распознавать эмоции другого человека, более социально адаптированы, в отличие от детей, которых этому не обучают.

Могу предположить, что данную методику и приложение можно также применять и для развития эмоционального интеллекта у детей с нарушением интеллекта, а также с задержкой психического развития.

Библиографический список

1. Меснянкина К.К., Федоряка К.А., Сарелайнен А.И., Анищенко С.И. Потому что эмоции. Методика обучения детей с расстройствами аутистического спектра навыкам распознавания и выражения эмоций: методическое пособие (комплект).
2. Ekman P., Wallace V.F., Hager J.C. Facial Action Coding System: The Manual on CD ROM // A Human Face, Salt Lake City, 2002.

*Бочкарева Ж.В., педагог-психолог МБДОУ
«Детский сад № 8 «Солнышко», г. Оса,
z89028303616@mail.ru*

Творческая группа как форма самоорганизации педагогов-психологов для систематизации опыта взаимодействия с родителями и педагогами

Аннотация. В статье актуализируется роль психологической службы в повышении эффективности работы дошкольной образовательной организации, обозначаются задачи и результаты функционирования творческой группы педагогов-психологов Осинского района Пермского края.

Ключевые слова: творческая группа, психологическая служба, взаимодействие субъектов образовательного процесса.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) указано, что в целях эффективной реализации образовательной программы должны быть созданы условия для:

– профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;

– консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации);

– организационно-методического сопровождения процесса реализации программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Большую роль в реализации данного требования играет психологическая служба образовательной организации. В профессиональные обязанности педагога-психолога входят психологическое консультирование, просвещение педагогов и родителей, организация эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с учетом их образовательных потребностей.

Актуальной на сегодняшний день остается проблема сотрудничества образовательной организации с семьей. Сложности в отношениях могут быть связаны с имеющим место недоверием родителей к педагогам, несовпадением взаимных ожиданий, недостаточной педагогической компетентностью родителей. Препятствует установлению эффективного взаимодействия образовательной организации с семьей и доминирующее использование традиционных форм: очень часто при организации мероприятия доминирующую позицию занимает педагог (учитель, воспитатель), а родители проявляют крайне низкую активность при его подготовке и проведении; преобладают стандартные приемы и методы организации взаимодействия участников мероприятия; назидательно-поучающий по отношению к родителям характер принятых решений. Таким образом, возникает необходимость нововведений в работе с родителями, поиска и апробации нетрадиционных форм взаимодействия.

Учитывая важность данной проблемы, педагогами-психологами Осинского района Пермского края было принято решение создать творческую группу с целью разработки сборника материалов по использованию в дошкольных и школьных учреждениях нетрадиционных форм взаимодействия с родителями, необходимых для повышения их активности как участников воспитательно-образовательного процесса.

Перед творческой группой были поставлены следующие задачи:

1. Изучить современные нетрадиционные формы работы, используемые педагогами в воспитательно-образовательном процессе.

2. Проанализировать тематику проводимых в ОУ ежегодных мероприятий с родителями.

3. Разработать конспекты мероприятий, которые направлены на профессиональную помощь семье в целях более полной реализации ее воспитательных функций.

4. Разработать для педагогов памятки об особенностях нетрадиционных форм работы с родителями.

В результате работы группы был создан электронный сборник методических разработок мероприятий для родителей с использованием нетрадиционных форм взаимодействия. В него вошли:

– ток-шоу «Психологическая готовность ребенка к школе»;

- игра–путешествие «Путешествие в детство»;
- встреча в педагогической гостиной «Детская агрессия: причины и коррекция»;
- семинар-практикум «Умеем ли мы правильно общаться с детьми»;
- семинар-практикум с родителями и детьми «Кризис – это серьезно»;
- программа по оптимизации детско-родительских отношений в семьях.

Данные материалы могут использоваться коллегами в деятельности по совершенствованию психолого-педагогической работы и эффективному взаимодействию с родителями воспитанников.

Еще одной актуальной проблемой является сохранение психологического здоровья педагога образовательного учреждения. Переход современного образования на личностно-ориентированную модель обуславливает повышение требований со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. В условиях реализации ФГОС педагогам требуется психологическая поддержка, так как введение любых инноваций может сопровождаться стрессом, эмоциональными и нервными перегрузками. Психологическое здоровье педагога – основной критерий успешного функционирования любого коллектива. Поэтому одной из приоритетных линий работы психолога с педагогами в образовательных учреждениях является поддержание их благополучного психологического состояния.

С целью систематизации опыта работы с педагогами, направленной на профилактику психоэмоционального напряжения и формирования партнерского общения в педагогическом коллективе была создана творческая группа педагогов-психологов Осинского района «Сохранение психологического здоровья педагогов в условиях внедрения ФГОС»

Задачами деятельности творческой группы являлись:

1. Изучить литературу и определить факторы эмоциональной нестабильности педагогов.
2. Подобрать игры и упражнения на формирование и развитие умений, навыков и установок эффективного общения, бесконфликтного сотрудничества в педагогическом коллективе.
3. Разработать цикл тренинговых занятий, направленных на формирование партнерского общения в педагогическом коллективе.

Методическим продуктом деятельности группы стал электронный и печатный вариант сборника, включающего в себя такие занятия, как: «Синдром хронической усталости», «Личностные ресурсы. Познай себя», «Общение и взаимопонимание», «Конфликты и стратегии поведения», «Условия бесконфликтного общения», «Повышаем работоспособность». Сборник адресован психологам-практикам образовательных учреждений для использования в их профессиональной деятельности.

В рамках РМО педагогов-психологов было успешно апробировано занятие «Личностные ресурсы. Познай себя» с педагогическим коллективом детского сада. Данное мероприятие вызвало положительные отзывы у педагогов ДООУ и педагогов-психологов района.

В условиях инклюзивного образования и в связи с ростом количества детей ОВЗ одним из приоритетных направлений в работе педагога-психолога является гармонизация детско-родительских отношений в семье. Поэтому в этом учебном году начала свою работу творческая группа педагогов-психологов по теме «Гармонизация детско-родительских отношений в работе с детьми ОВЗ». В результате работы группы планируется разработка и издание цикла тренинговых занятий с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, направленных на преодоление трудностей психологического характера в принятии и решении проблем ребенка.

Таким образом, творческая группа является эффективной формой самоорганизации педагогов-психологов, направленной на решение задачи систематизации опыта организации взаимодействия с родителями и педагогами образовательной организации.

*Буркина Е.В., музыкальный руководитель,
Саранина О.Р., инструктор по физической
культуре, МАДОУ «Детский сад № 4»,
г. Чернушка, kikibu@rambler.ru*

Проект «Детская группа поддержки» – эффективное средство социализации детей с ТНР

В Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования. В нашем ДОУ, наряду с обычными, общеразвивающими группами, есть группы компенсирующей направленности, где обучаются дети с ТНР.

Мы, музыкальный руководитель и инструктор по ФК, работая с детьми с ТНР не первый год, отмечаем, что для большинства детей характерны моторные трудности, низкая работоспособность, как правило, неустойчивая самооценка. У них наблюдаются трудности в физическом развитии, нарушена координация движений. Наблюдаем, что для детей с ТНР характерна замкнутость, сниженный уровень памяти, внимания, восприятия, мышления. Все компоненты языковой системы речи ниже возрастной нормы. Большой проблемой является то, что дети с ТНР испытывают некоторые трудности в процессе складывания форм общения с окружающим миром, у них нарушены функции коммуникации и социализации. Эта проблема носит двоякий характер: с одной стороны, важнейшей особенностью детей с ТНР является сниженная активность во всех видах деятельности, что в свою очередь может оказаться существенной причиной несформированности коммуникативных способностей этих детей; с другой стороны, дефицит в общении с окружающими значительно усугубляет имеющиеся у этих детей нарушения

познавательной деятельности. Так, отсутствие полноценного общения может стать причиной, затрудняющей развитие психики ребенка.

Мы считаем, что ребенок, имеющий трудности в налаживании коммуникативных связей, вследствие своей органической природы, должен иметь возможность учиться взаимодействовать с другими детьми и активно участвовать в социальной жизни, а не отгораживаться от нее.

В нашем городе очень часто проводятся мероприятия районного уровня спортивной направленности, где воспитанники детского сада и их родители принимают активное участие не только как спортсмены, но и как артисты. Это флэшмобы, выступления на открытии «Дня физкультурника», «Дня защиты детей», различные представления на мероприятиях Краеведческого Музея.

Так, в сентябре 2018 г., в Чернушинском районе стартовала очередная, VIII районная Спартакиада среди детей дошкольного возраста. И опять мы убеждаемся, что принимают участие в соревнованиях такого уровня не все дети даже общеразвивающих групп, а тем более дети с ТНР остаются «в стороне». Что и понятно: победа в Спартакиаде – это престижно, это показатель уровня физической подготовки в ДООУ. Так что же делать детям с ТНР, которые, в силу своих природных особенностей, не могут, наравне со сверстниками, принять участие в спортивных мероприятиях?

Одним из путей решения вышеперечисленных проблем, на наш взгляд, является организация детской группы поддержки с теми детьми, которые не прошли отбор на участие в Спартакиаде. Тем самым мы создаем условия для успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи.

Цель. Организация детской группы поддержки как эффективное средство социализации детей с ТНР.

Задачи:

1. Изучить опыт по созданию и функционированию ДГП.
2. Наладить тренировочный процесс.
3. Привлечь к участию в мероприятиях социальной направленности детей и родителей.

Этап	Методическая работа	Мероприятия с педагогами, родителями, детьми	Пополнение РППС
Организационный. Цель – вовлечь детей в коллективную деятельность, начать работу по формированию детского коллектива.	Подбор и анализ литературы. Подбор репертуара. Формирование детской группы. Изучение плана мероприятий. Реклама детской группы поддержки.	Презентация для детей о формах поддержки спортсменов на соревнованиях. Экскурсия в «Олимп». Беседа с родителями.	Фотовыставка «Спорт и моя семья»
Организационный. Цель – вовлечь детей в коллективную деятельность, начать работу по формированию детского коллектива.	Подбор и анализ литературы. Подбор репертуара. Формирование детской группы. Изучение плана мероприятий. Реклама детской группы поддержки.	Презентация для детей о формах поддержки спортсменов на соревнованиях. Экскурсия в «Олимп». Беседа с родителями.	Фотовыставка «Спорт и моя семья»

Этап	Методическая работа	Мероприятия с педагогами, родителями, детьми	Пополнение РППС
Основной. Цель – организация выступлений детской группы поддержки в спортивно-массовых мероприятиях	Постановка спортивных танцев. Разучивание речевок, кричалок и приветствий.	Репетиции с родителями и детьми. Танцевальный мастер-класс для родителей. Участия в массовых мероприятиях (районная Спартакиада (октябрь–апрель), День Матери (ноябрь), развлечение по ПДД для детей «Дошколята за безопасность дорожного движения» (февраль), флешмоб День физкультурника (2 нед. августа), «Здравствуй, Лето!» (1 неделя июня) и др.)	Костюмы для выступающих, султанчики, «помпоны», ленточки, шумелки. Схемы перестроений
Аналитический. Цель – подведение итогов функционирования детской группы поддержки	Подведение итогов функционирования группы поддержки в соответствии с составленным планом	Фотовыставка выступлений группы поддержки за год. Итоговый вечер спортивных игр с родителями (апрель)	Фотоальбом

Наш проект был запланирован всего на 1 год, для подготовительных групп, но и за этот срок мы увидели немалые результаты. Детям, участвующим в детской группе поддержки, становится проще общаться, легче выразить свои чувства, лучше понимать чувства других. Ощущая себя в общей команде, в общем деле, у детей формируется командный дух, положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта), изживаются невротические проявления (различного рода опасения, неуверенность), лучше развивается речь (так как для выступлений мы активно используем речевки, кричалки), происходит активизация координации. Поэтому мы решили продлить срок реализации проекта на 2 года и начать уже не с подготовительной, а со старшей группы.

Бывальцева Н.Н., педагог-психолог МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 161», г. Перми, nbyvalceva@mail.ru

Корреляция синдрома профессионального выгорания и мотивации педагогов дошкольного образовательного учреждения

Аннотация. В статье анализируется возможность профилактики синдрома профессионального выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений посредством целенаправленного воздействия на их мотивационную сферу.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания; мотивация труда; дошкольное образовательное учреждение.

Высокая значимость системы образования для развития общества не нуждается в дополнительном обосновании. Однако в последнее десятилетие она, реагируя на социальные вызовы, находится в кризисном состоянии. Снижение

финансирования, усиление требований со стороны государства к педагогам всех уровней в сочетании с увеличением нагрузки, не сопровождающейся пропорциональным увеличением заработной платы, приводит, как отмечают многие исследователи, к возникновению синдрома профессионального выгорания у педагогов всех уровней системы образования.

Синдром профессионального выгорания – долговременная стрессовая реакция, формирующаяся в ответ на продолжительные стрессы в профессии. Впервые термин «профессиональное выгорание» (англ. *burn-out*) ввел в науку в 1974 г. американский психиатр Герберт Фройденбергер. Наиболее полное определение этому понятию, на наш взгляд, дает Т.Г. Неруш: «Профессиональное выгорание – это имеющие стадийный характер деструктивные изменения личности, возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в процессе ее профессионализации как комплекс негативных симптомов, выражающихся в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений, приводящие к снижению эффективности профессиональной деятельности и нарушению взаимодействия с другими участниками данного процесса» [3].

Е.Ю. Сюртукова выделяет следующие факторы, обуславливающие подверженность профессиональному выгоранию педагогов дошкольных образовательных организаций: низкая заработная плата, недооценивание профессии со стороны социума, стрессогенность деятельности, высокая ответственность за ее результаты, несоответствие между собственным вкладом и получаемым или ожидаемым вознаграждением, отсутствие чувства значимости и ценности выполняемого труда, конфликты с родителями воспитанников, эмоциональная напряженность труда, высокая нагрузка, конфликты в коллективе, дефицит свободного от работы времени, тяжелый график работы, высокий уровень контроля со стороны руководства при отсутствии профессиональной поддержки, сложности профессиональной самореализации, отсутствие профессиональной поддержки от коллег [5].

Мы полагаем, что для профилактики и противостояния выгоранию целесообразным является обращение к мотивационной сфере личности педагога ДОО. Современные данные позволяют говорить о наличии специфических особенностей в мотивационной сфере педагогов дошкольного образования. Исследование А.А. Казанцевой показало, что для 86 % педагогов ДОО важно признание и любовь детей; для 83 % – интересная, творческая деятельность; для 82 % – возможность самореализации, полного использования способностей; для 78 % – возможность самостоятельности и инициативы в работе; для 66 % – признание и одобрение со стороны руководства; для 55 % – признание со стороны родителей [1].

Е.Е. Рогова и И.А. Панкратова обнаружили корреляцию между стажем трудовой деятельности педагогов ДОО и показателями трудовой мотивации. Авторы указывают, что для молодых педагогов наиболее важны мотивы значимости профессии, ее социальный престиж, денежный заработок, повышение уровня своей квалификации, возможность реализации творчества в процессе работы. Это

указывает на проявление потребности в достижении, интересной работе и самосовершенствовании, стремлении занять свое место в коллективе, продемонстрировать свои способности и возможности, зарекомендовать себя как профессионала. У педагогов в возрасте 35–45 лет отмечается наибольшая удовлетворенность работой, высокий уровень проявления мотива значимости профессии, преобладание потребности в реализации индивидуальных особенностей. У группы старших педагогов привлекательность труда связана с удовлетворением потребностей в благоприятных условиях труда, в хорошей организации труда, они испытывают потребность в общении и коллективной деятельности [4].

Е.В. Молчанова, изучая особенности мотивации педагогов детского сада, обнаружила, что преобладающим мотивом в структуре личности для 38 % опрошенных является творческая активность; следующим по силе является мотив социальной полезности (он ярко проявляется в мотивационной структуре личности 31 % испытуемых); третье по важности место среди мотивов занимает комфорт (выражен у 19 % испытуемых), отражающий желание людей находиться в привычных условиях, ощущать спокойствие и гармонию с собой и окружающим миром. В равной степени представлены респонденты с ведущими мотивами жизнеобеспечения или общения – по 4 % педагогов ДОО, а также с устойчивыми тенденциями социального статуса или общей активности – по 2 % специалистов [2].

Таким образом, анализ результатов исследований свидетельствует, что мотивация педагогов ДОО в основном носит нематериальный, социально-ориентированный, творческий характер. При этом следует отметить, что особенности мотивации педагогов ДОО к работе в условиях инклюзии практически не исследованы.

Полагаем, что в условиях скованности руководителя ДОО в финансовом поощрении работников в связи со строгим бюджетом организации именно обращение к различным видам нематериальных мотивов деятельности педагогов ДОО поможет снизить уровень профессионального выгорания и быть его хорошей профилактикой.

Предлагаемые способы и средства работы руководителя ДОО представлены в таблице.

Способы и средства работы руководителя ДОО

Мотивы педагога	Способы и средства работы руководителя
Реализация в творческой профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Помощь в проведении авторского мастер-класса для других педагогов. • Помощь в получении гранта на реализацию авторского проекта. • Помощь в получении статуса эксперта;
Саморазвитие	<ul style="list-style-type: none"> • Помощь в повышении квалификации, возможность стажировок; • Организация коллективной деятельности – творческие группы, разработка проектов, организация мероприятий.
Принадлежность к коллективу	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в управлении ДОО; • Введение (поддержка) корпоративных традиций; • Возможность совместного отдыха; • Поздравление от имени организации со знаменательными событиями в жизни педагога.

Мотивы педагога	Способы и средства работы руководителя
Комфорт	<ul style="list-style-type: none"> • Проведение психологических тренингов психологом ДОО; • Ведение психологом ДОО психологической группы поддержки.
Признание и уважение	<ul style="list-style-type: none"> • Торжественное вручение благодарственных писем, грамот, похвала; • Организация трансляции педагогического опыта в рамках участия в конференциях, семинарах, проведения мастер-классов, открытых мероприятий; • Помощь и поддержка в издании учебных и научных пособий, публикаций; • Участие от ДОО в мероприятиях городского, краевого, и всероссийского уровня; • Возможность руководства структурными подразделениями ДОО; • Возможность быть педагогом-наставником для молодых и начинающих коллег; • Помощь в аттестации на более высокую квалификационную категорию.

Библиографический список

1. Казанцева А.А. Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога дошкольной образовательной организации // Ученые записки ЗабГУ. – Чита, 2017. – Т. 12, №. 2. – С. 52–59.

2. Молчанова Е.В. Взаимосвязь трудовой мотивации и самоотношения педагогов дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Калуга, 2017. – С. 310–318.

3. Неруш Т.Г. Профессиональное выгорание как форма профессиональных деструкций // Известия Саратовского университета. – 2012. – № 3. – С. 83–87.

4. Рогова Е.Е., Панкратова И.А. Взаимосвязь профессиональных представлений и трудовой мотивации педагогов дошкольных образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/20PSMN616.pdf>

5. Сюртукова Е.Ю. Организационные и личностные детерминанты психического выгорания в деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 234 с.

Васина Е.А., магистрант

*Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Токаева Т.Э., ПГГПУ, г. Пермь,
katya-vasina@mail.ru*

Телесно ориентированная терапия как средство развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с НОДА

Аннотация. В статье показано, что главной задачей реабилитации детей с НОДА в условиях реабилитационного учреждения является развитие их потенциальных возможностей, коррекция поведения, расширение социального

горизонта, привитие им трудовых и других социально значимых навыков и умений. Решение проблемы комплексной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в современном обществе, на наш взгляд, целесообразно искать в привлечении в работе с такими детьми методов телесно ориентированной терапии.

Ключевые слова: телесно ориентированная терапия, познавательная деятельность, нарушения опорно-двигательного аппарата.

Телесно ориентированная психотерапия (ТОП) – это вид психотерапии, в котором объектом психотерапии выступает тело человека, с целью добиться улучшений в его психическом самочувствии. Существует много различных методов телесно–ориентированной психотерапии, но все они работают через тело с психикой человека [4]. Создатель метода – Вильгельм Райх полагал, что именно характер человека создает защиту против тревожности, беспокойства, каких-то инстинктивных импульсов. Он считал, характер человека более всего отражается в мимике, жестах, поведении человека, а не вербально.

Телесно ориентированный подход в психотерапии – ключ к пониманию эмоционального состояния человека. Использование ТОП способствует осознанию человеком взаимной связи между телом, душой и разумом. Сторонники данной теории убеждены, что многие болезни, возникающие у человека, можно излечить посредством воздействия на его тело, так как они являются следствием существующих у человека «мышечных зажимов». Таким образом, развивая двигательную сферу ребенка, мы опосредованно влияем на развитие психических процессов и свойств [3].

Включение телесно ориентированных психотехник и приемов в комплексную коррекционно-развивающую работу с детьми с НОДА, существенно расширяет их возможности, в том числе, интеллектуальные. Способность ребенка контролировать свое поведение, свои телесные проявления, есть важный момент его социализации. Здесь и прослеживается взаимосвязь с формированием основных психических процессов. Ребенок учится доверять своему телу, собственным впечатлениям, взаимодействуя с окружающим миром, усваивая приемы самоконтроля.

Один из факторов «психологического базиса» для развития высших психических функций у детей есть развитие крупной и мелкой моторики, т.е. совокупности двигательных реакций, свойственных дошкольному и младшему школьному возрасту. Нарушение интеллекта у ребенка всегда сочетается с недостаточным развитием двигательной сферы, что негативно сказывается на развитии познавательных функций в целом. Одним из путей коррекции психомоторного, речевого, эмоционального и общего психического развития является целенаправленное использование в процессе физического воспитания дошкольников игр и упражнений телесно ориентированной терапии.

Детская телесно ориентированная терапия – метод психологической коррекции через работу с «физикой тела» ребенка. Во время занятий ребенок учится лучше управлять своим телом, взаимодействовать с окружающей средой, проявлять важные чувства и эмоции. Все навыки формируются посредством простых

движений. Телесная терапия позволяет справляться с различными речевыми, умственными нарушениями, преодолевать страхи, неврозы у детей.

Телесно ориентированная терапия – не просто способ тактильного контакта. Методика позволяет понять, какие физические и эмоциональные нарушения есть у ребенка и устранить их. Определенные упражнения телесной терапии могут избавить от скованности и напряжения в мышцах, восстановить дыхание, работу сердца. После таких упражнений ребенок, как правило, успокаивается, чувствует себя комфортно. И уже в таком состоянии можно проводить работу с эмоциональной разгрузкой. На этом уровне применяют игровые упражнения телесно ориентированной терапии, которые развивают чувствительность, координацию, моторику, тренируют вестибулярный аппарат, стимулируют двигательные автоматизмы. Во время активного этапа телесной терапии детей проигрываются все страхи ребенка: боязнь посторонних людей, боязнь потери родителей, боязнь окружающего мира и т.д. [3].

В ДОО чаще всего используют телесно ориентированные игры и упражнения по методике Эллы Глушковой «Семейной Мягкой Школы». Основа всех игр и приемов – это пять базовых упражнений, которые постепенно усложняются и комбинируются.

1. Акробатика – безопасные мягкие падения и кувырки.

«Качельки». Сажаем малыша между ног, чтобы стопы ребенка упирались в пол, а колени были согнуты, он свободно мог отталкиваться ногами. Обхватываем ребенка за пояс. Получается матрешка в матрешке. Сохраняя группировку (согнутое положение тела, как поза младенца), ребенок отталкивается ногами, спиной, толкая нас и мы вместе с ним опрокидываемся назад, перекатываемся и возвращаемся в исходное положение.

«Самовар на столе». Мама встает на ладшки и стопы, спиной вниз, малыш сам забирается на живот, едет верхом и пытается удержаться. Мама-стол сначала идет медленно, быстрее, медленно раскачиваясь в стороны, потом наклоняется вперед, (малыш старается удержаться и не скатиться вниз), в итоге наклонившись, сваливает малыша, переводя его в боковой кувырок.

«Неваляшка». Неваляшкой будем по очереди, сначала взрослый. Родитель садится на корточки, подобрал руки и голову, спина круглая. Малыш толкает, взрослый перекатывается и садится в исходное положение.

«Веселые зайцы». Взрослые и дети прыгают, размахивают руками, зайцы веселятся, пока на поляне никого нет. По сигналу, хлопок в ладоши, приближается «волк», надо мягко и быстро упасть.

«Ураган». Малыш дует на взрослого, а он мягко валится назад или чуть вбок.

2. Выползание – погружаем в сложную на физическом уровне ситуацию, но реальную для его возможностей, мама (папа) или педагог несильно, но крепко разнообразными способами зажимают ребенка и удерживают – задача ребенка выбраться из захвата.

«Волшебная кровать», *«Мосты и машинки»*. Ребенок выползает из-под расслабленно – лежащего на нем взрослого, разрешается поворачиваться, выкручиваться, выползть в любую сторону, наша цель научить с радостью

и спокойно преодолевать трудности (не забываем о принципах постепенности и чуткости, ситуативного подхода).

«*Мышеловка*». Взрослый «строит норки», сгибает ноги, руки смыкает в кольцо, ребенок-мышонок пролезает в норку, норки становятся все уже и начинают удерживать малыша. Нужно выползти из норки-захвата.

«*Пирожок в печке*». Печь держит ребенка, из тесного захвата, нужно выбраться.

3. Толкание – стимулирует вестибулярный аппарат и построение оси тела, учится удерживать устойчивое положение,

«*Наступания*». Активный наступает на пассивного партнера ногами, а последний одновременно поворачивается и отодвигается так, чтобы нога активного партнера соскользнула и опустилась на пол (если играем с детьми чуть поворачиваем малыша, чтобы он понял, куда должно идти движение, чтобы освободиться от давления сверху).

«*Медведь*», который решил прогуляться по болотным кочкам, которые выскользывают из-под его лап, начинаем наступать пока только рукой, второй помогаем при необходимости чуть-чуть поворачивать малыша.

«*Подножки*». Цель не победить партнера, уронив его, а помочь научиться уворачиваться от подножек. Активный ведет ногой вдоль пола, сдвигая на пути ногу пассивного партнера, который учится мягко, спокойно, но шустро переступать через препятствие, сохраняя равновесие.

4. Выкручивание – учим выкручиваться из любого положения, учимся чувствовать партнера и следовать за силой, в результате оказавшись в выгодном положении.

«*Ремонт машины*» – подкручиваем гайки, маленьким детям крутим только ноги и голову в лежачем положении, медленно и аккуратно, при необходимости свободной рукой подталкивая ребенка, подсказывая ему правильное направление.

5. Прилипание – развивает чувствительность, умение двигаться в заданном направлении, доверяя партнеру.

«*Магнит*», «*Машинки*», «*Санки*». Активный и пассивный партнер встают лицом друг к другу. Задача пассивного с закрытыми глазами чутко следовать за партнером, быть предельно внимательным к телесному контакту. Ребенок кладет руки взрослому на талию или бедра, начинает рулить, а партнер очень чутко за ним следовать.

«*Кит и рыбка*». Участники парами встают лицом к спине. «Кит» должен увидеть лицо рыбки, которая все время прячется за спиной «кита», перебегая, находясь как можно ближе к партнеру (лучше касаться животом спины), но не держась руками [1].

Согласно Федерального государственного общеобразовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) в процессе образовательной деятельности в дошкольном учреждении необходимо плавно сочетать индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребенку. Этап вхождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в первую общественную образовательную систему – это время дошкольного детства, дошкольное обучение

и воспитание [2]. Работа по физическому воспитанию в первую очередь должна быть направлена на решение общих и коррекционных задач. Одной из основных задач является стимулирование позитивных сдвигов в организме, формирование двигательных умений и навыков физического развития, направленных на развитие и совершенствование организма, на жизнеобеспечение, на адаптацию в обществе.

Библиографический список

1. Глушкова Э. Семейная Мягкая Школа // Книга оранжевая. Зачин. – Самиздат, 2012. – 82 с.
2. Свободное тело. Хрестоматия / сост. В. Баскаков. – М., Самиздат, 2017. – 386 с.
3. Сергеева Л.С. Телесно ориентированная психотерапия. – СПб., 2019. – 318 с.
4. Хрестоматия по телесно ориентированной психотерапии Руководство по телесно ориентированной терапии / сост. В. Баскаков. – СПб: Речь, 2000.

*Власова О.И., учитель-дефектолог,
Гильмушарифова Л.В., учитель-дефектолог,
Сальникова Н.А., учитель-дефектолог,
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 161», г. Пермь,
vlas84-19@mail.ru*

Визуальные помощники при заучивании стихов с детьми с интеллектуальной недостаточностью

Аннотация. Заучивание стихотворений наизусть – это лучший способ развивать память у дошкольников, тем самым улучшать способности ребенка к дальнейшему обучению и овладению новыми знаниями. Существуют разные технологии заучивания – самый актуальный визуальный метод. Он доступен детям разных категорий, так как дошкольникам присуще наглядно-образное мышление. Данная технология привлекает детей своей наглядностью.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, технологии, заучивание стихотворений, визуальные помощники, опорные картинки, пиктограммы, символические изображения.

Все педагоги и родители представляют, что для развития ребенка важно заучивание стихов. Оно не просто учит детей восприятию поэзии, воспитывает у них интерес к художественному слову, но и знакомит с окружающим миром, развивает высшие психические функции (внимание, память, речь и др.) и эмоциональную отзывчивость. Заучивание стихов – это лучший способ развивать память, тем самым улучшать способности детей к дальнейшему обучению и овладению новыми знаниями. Если у дошкольников сформированы навыки заучивания, то в школе им будет намного лучше запоминать произведения, правила и формулы. Но запоминание стихов вызывает большие трудности. Часто дети с умственной отсталостью и задержкой психического развития механически запоминают стихи, не

понимая смысла произведения. Ребенку важно понимание текста в стихотворении. Как помочь ребенку?

Как показывает опыт работы с детьми с нарушением интеллекта и с детьми с задержкой психического развития облегчают этот процесс наглядность: картинки по содержанию, пиктограммы.

Опора на наглядность облегчает воспроизведение текста: зрительный образ помогает представить содержание текста.

Через визуальные символы выстраиваем для ребенка короткий путь для понимания, запоминания и воспроизведения текста.

Суть заключается в том, что на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение), пиктограмма; таким образом, все стихотворение зарисовывается через картинки или схематически с помощью пиктограмм. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком.

Использование опорных рисунков, картинок для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру. Необходимо детям прочитать стихотворение эмоционально, выразительно, провести беседу по смыслу прочитанного, словарную работу.

Для разучивания каждого стихотворения разрабатывается своя наглядность.

Мы опробовали несколько технологий заучивания стихотворений по опорным картинкам. Вы сможете попробовать вместе с ребенком каждый из них, и выберите, каким образом вашему ребенку легче запоминать.

1 способ. Демонстрируется лист с последовательными картинками со стрелками по тексту стихотворения. Выразительно и эмоционально читается текст стихотворения. Это важно для получения целостного впечатления и понимания произведения. После чтения задаются вопросы на понимание содержания, проводится короткая беседа. Затем, опираясь на последовательные картинки, дети заучивают стихотворение.

2 способ. Предлагаются детям картинки по порядку, но они разрезаны на отдельные карточки. Выразительно читается стихотворение, также идет беседа по содержанию. Затем картинки перепутываются и просим детей собрать картинки последовательно, в зависимости от содержания текста (1 или 2 строчки – одна картинка). Главная цель – работа над пониманием содержания. Когда картинки поставлены последовательно, идет заучивание с опорой на картинки.

Возможен вариант использования не цветных картинок, а раскрасок. Детям читается стихотворение, также проводится беседа по содержанию и предлагается нарисовать стихотворение. Совместно с детьми рассматриваются карточки с контурным изображением предметов или сюжетов к стихотворению и дальше дети выбирают себе понравившуюся карточку и раскрашивают. Следующий этап – это снова выразительное чтение и совместное выкладывание картинок в определенной последовательности по содержанию стихотворения.

Можно получившиеся картинки приклеить на альбомный лист, и получится схема для заучивания стихотворения, постепенно можно отдельные листы оформить в общий альбом.

<p>Одуванчик.</p> <p>Носит одуванчик Желтый сарафанчик. Подрстет, нарядится В беленькое платьице, Легкое, воздушное, Ветерку послушное.</p> <p style="text-align: right;">Е. Серова</p>	
	
	
	

3 способ. Заучивание стихотворений с помощью пиктограмм.

Пиктограмма – символическое изображение, заменяющее слова, это рисунок, с помощью которого можно записать слова и выражения, это рисунок, который поможет вспомнить заданное слово.

Пиктограммы целесообразно использовать при заучивании стихов, когда они уже имели опыт работы с такими символами. Пиктограммы рисуются заранее или вместе с детьми. Технология работы может быть такой же, как и в предыдущем способе, картинки заменяются пиктограммами.

Технология заучивания стихотворений многообразна. Это очень значимая и эффективная работа, так как позволяет детям легче воспринимать и запоминать стихи, воспроизводить их. Вы только попробуйте и сами увидите результат! Это очень интересно и увлекательно!

*Воденникова Т.Ю., учитель русского языка
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Березники, vodennikova@bk.ru*

Использование деятельностных технологий на уроках с детьми с ОВЗ

Аннотация. Статья может заинтересовать педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, которые стремятся использовать современные деятельностные технологии. В статье описано применение отдельных сингапурских обучающих структур, прием

ТРКМ «Кластер» на примере конкретного урока литературного чтения по теме «Биография А.П. Чехова».

Ключевые слова: деятельностные технологии, сингапурские обучающие структуры, кластер.

Новые приоритеты образования подталкивают учителей к поиску и внедрению современных деятельностных технологий преподавания, помогающих достичь более ощутимых результатов. Уважаемые коллеги, я хочу привлечь ваше внимание к сингапурской системе обучения, которая все чаще применяется в школах многих стран. Что меня привлекает в сингапурской методике? Во-первых, командная работа, где все общаются, сотрудничают и никто не может «отсидеться» за счет более способных учеников. Во-вторых, учитель на уроке – это модератор, помощник, а не «контролирующий орган». И в-третьих, это готовый алгоритм построения урока для учителя.

Данная методика состоит из специальных обучающих структур, которых, на самом деле, десятки. Все их невозможно применить на одном уроке. Предлагаю посмотреть, как я использую отдельные обучающие структуры на примере одного из уроков по теме «Биография Антона Павловича Чехова». Думаю, что это будет более наглядно и убедительно.

Учащиеся садятся за столами по 4 человека. В центре стола лежит управляющая карточка «МЭНЭДЖ МЕТ». Она поможет учителю быстро и четко организовать любую деятельность на занятии.

На первом этапе урока все учителя стараются настроить учащихся на работу. В сингапурской методике это делается легко и весело. На снимке вы видите, как партнеры «по плечу» и партнеры «по лицу» приветствуют друг друга.



На этапе целеполагания мы прокладываем дорожку к новой теме. Предлагаю вспомнить, почему Лев Толстой написал «Кавказский пленник». Моя задача – помочь ученикам увидеть связь между жизнью писателя и его творчеством, натолкнуть на мысль, почему мы, прежде чем читать произведение, должны узнать

биографию автора. А произведение, с которым дети познакомятся на следующем уроке – это один из юмористических рассказов А.П. Чехова «Хамелеон». Почему автор любил писать в этом жанре? Почему он обращается к теме унижения человеческого достоинства? Ответы на эти и другие вопросы школьники смогут узнать, обращаясь к биографии писателя.

На этапе актуализации и фиксирования индивидуального затруднения в пробном действии предлагаю учащимся самостоятельно познакомиться с текстом биографии Чехова. Обычно учителя рассказывают о писателе, а дети слушают и запоминают. Считаю, что ученикам нужно предоставлять возможность самим осмыслить новую информацию.

Вопросы по биографии А.П.Чехова

1. **Каким был отец А.П.Чехова?**
2. **Какой была мать А.П.Чехова?**
3. **Какие увлечения были у Антона?**
4. **Какую специальность получил А.П.Чехов после университета? Кем он работал?**

НОМЕР ВОПРОСА СООТВЕТСТВУЕТ НОМЕРУ ПАРТНЁРА

Далее, для более глубокой проработки текста, распределяю среди партнеров вопросы, на которые тоже нужно ответить самостоятельно. Номер вопроса соответствует номеру партнера. В сингапурской методике важно контролировать и озвучивать время, которое учитель отводит на выполнение задания. На данную работу даю три минуты. Ученики должны найти в знакомом тексте нужную информацию и кратко записать ее на бумаге.

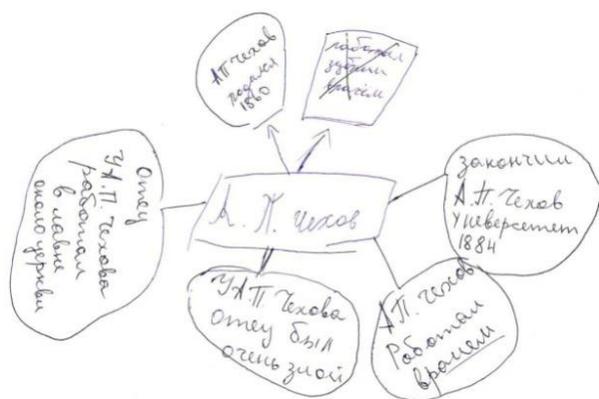
По истечению времени начинается этап выявления места и причины затруднения. На этом этапе мы проверяем полноту и точность информации. Сначала это делаем в микро-группах. Я предлагаю каждому обсудить свой ответ вместе с партнерами одноименного номера; при необходимости, внести исправления, добавить информацию.



После ответы заслушиваются в классе. Выступления начинаем с партнеров номер один и так далее. Такая работа позволяет учащимся включиться в обсуждение всех четырех вопросов и, таким образом, лучше понять и запомнить биографию писателя. Стараюсь не исправлять говорящих, а направлять их с помощью наводящих вопросов.

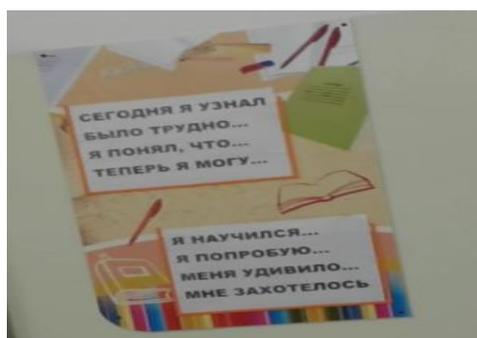
А вот уже после знакомства с текстом, после его обсуждения в микрогруппах, т.е. после всех этапов осмысления информации, пользуюсь возможностью самой подвести итог. При этом комментирую выступления учащихся, дополняю, уточняю, исправляю ошибки в понимании текста. Для наглядности использую презентацию, составленную для этого урока. Но и само подведение итогов – это не монолог учителя, который всегда прав и не терпит возражений. Я стараюсь выстроить доверительную беседу с учениками. Мне важно услышать их мнение. Например, как они понимают цитату Чехова: «В детстве у меня не было детства» или слова Горького: «Чехов умеет писать так, чтобы словам было тесно, а мыслям просторно».

Следующий этап урока – это этап построения проекта выхода из затруднения и реализация данного проекта. Предлагаю каждой группе, опираясь на полученные знания, учитывая все ошибки и неточности, выявленные в ходе урока, выполнить кластер по биографии Чехова.



Кластер можно выполнять не только на бумаге, как это делали учащиеся 7Г, но и на доске (именно так работали ребята из 7Б класса). В последнем случае это выглядит более наглядно. По понятным причинам, задания в этой ситуации были разными. Каждая группа выполняла кластер не ко всей биографии, а к определенному периоду жизни писателя.

Теперь можно выяснить, как хорошо усвоили новый материал ученики. Я прошу выбрать докладчика от команды, который далее рассказывает биографию писателя, опираясь на кластер. Если кластер выполнялся на бумаге,



предоставляю слово сначала одной команде, которую могу в любой момент прервать, чтобы продолжила другая.

После выступления докладчиков и их оценивания проводится этап рефлексии учебной деятельности. Его можно провести традиционно. Например, использовать рефлексивный экран. На нем написано начало фразы, которую нужно закончить ученику. Я же решила применить сингапурскую структуру, которая называется «конэрс», т.е. «углы».

В разных углах класса вывешены таблички с надписями: «Могу легко рассказать», «Было трудно, но справился», «Не доволен собой». Я прошу каждого ученика выбрать надпись, которая ему ближе, и подойти к соответствующему углу. Далее предлагаю в образовавшихся группах ответить каждому, почему он выбрал эту надпись.

На уроке в 7Г классе, к моему удивлению, все без исключения заняли угол, где была табличка «Было трудно, но справился». Для себя сделала вывод: если было трудно, значит шел процесс познания. Дети сами добывали знания, а не впитывали готовые. А справиться с трудностями помогли особенности командной работы по сингапурской методике.

Есть высказывание: «Остерегайся всякого полезного приспособления, если оно весит меньше, чем инструкция по его использованию». Если провести аналогию с сингапурской методикой, то я скажу следующее: «Инструкция по ее применению мала, но понятна. Ее можно представить в виде управляющей карточки «МЕНДЖ МЕТ». А вот польза от методики очень даже немаленькая. Около половины детей в классе учатся одновременно говорить и слышать, исправлять чужие ошибки. Обучение становится интересным.

*Ворошнина О.Р., к.пс.н., доцент,
зав. кафедрой специальной педагогики
и психологии, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, voroshnina@pspu.ru*

**Деятельность кафедры специальной педагогики и психологии в контексте
стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья
(инклюзивный аспект)**

Современный этап развития образования характеризуется существенным усилением внимания к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Данная тенденция связана с изменением Федеральной нормативной базы, ратификацией международных документов, определяется сменой социально-культурной парадигмы как исходной концептуальной идеи, модели, установки, ориентирующей на признание самоценности и уникальности личности каждого человека, включая лиц с ОВЗ, вне зависимости от продуктивности, работоспособности и возможности приносить обществу пользу. Современные

международные и Российские документы подтверждают право на полноценную жизнь, включение с широкое социокультурное пространство, интеграцию в общество, получение общего и профессионального образования всеми лицами с ОВЗ и инвалидностью. Значимым общественным и профессиональным событием в системе образования лиц с ОВЗ, включая подготовку кадров, стало обсуждение проекта «Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года» (далее – Стратегия). Разработанная Стратегия направлена на обновление системы специального и инклюзивного образования лиц с ОВЗ и позволит определить «комплекс действий, адекватных динамике социальных, экономических и политических изменений в жизни страны, учитывающих особенности и потребности детей с ОВЗ и детей с инвалидностью, социальные и психологические реалии их развития» [1].

Отмечая в качестве негативных тенденций, увеличение количества детей с ОВЗ, расширение распространенности функциональных нарушений и хронических заболеваний у обучающихся, увеличение числа нарушений неясной этиологии, рост числа детей с невыраженными отклонениями в развитии, увеличение числа детей с комплексными нарушениями, разработчики Стратегии указывают, что данные явления затрудняют определение особых образовательных потребностей и разработку индивидуальных образовательных траекторий. В качестве положительных изменений развития образования лиц с ОВЗ отмечается принятие Федеральной нормативной базы разных уровней образования, увеличение числа инклюзивных образовательных организаций, где созданы специальные условия дошкольного, общего и профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, организация центров поддержки профессионального образования обучающихся с нарушениями развития и др.

В качестве проблемных зон системы образования и соответственно перспективных линий ее развития выступают: выработка единых подходов к ранней помощи, координации деятельности различных ведомств и организаций, реализующих раннюю помощь детям и их семьям; расширение структур первичной коррекционно-педагогической помощи семьям, имеющим детей «группы риска», нуждающихся в первичной помощи или консультации дефектолога или специального психолога; преодоление дефицита специалистов (дефектологов и специальных психологов) психолого-педагогического сопровождения; обеспечение права родителей на выбор образовательной организации (специализированной или инклюзивной) для обучения детей с ОВЗ и детей с инвалидностью; расширение сети специальных (коррекционных) школ и классов, которые за счет расширения своего функционала могли бы стать значительным ресурсом для модернизации и развития инклюзивного и специального образования обучающихся с ОВЗ; наличие ошибок и неадекватных решений при реализации инклюзивного образования в образовательных организациях всех уровней; недостаточное финансирование специальных условий обучения, что приводит к снижению качества образования и психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и детям с инвалидностью; отсутствие в образовательных организациях универсального образовательного

дизайна образовательной среды и необходимость его разработки; отсутствие единой системы подготовки и повышения квалификации специальных педагогов (дефектологов) и специальных психологов; недостаточная подготовленность педагогов инклюзивных образовательных организаций к работе с детьми с ОВЗ и детьми с инвалидностью и др.

Кафедра специальной педагогики, являясь ведущей по ряду обозначенных позиций в регионе, проводит теоретико-прикладные исследования в образовательных организациях г. Пермь и Пермского края, в том числе в рамках государственных контрактов Министерства образования и науки Пермского края, по запросу Департамента образования Администрации г. Перми, муниципальных отделов управления образования, отдельных образовательных организаций дошкольного и общего образования.

Сопровождение системы ранней помощи Пермского края осуществляется посредством научного руководства деятельностью дошкольных образовательных организаций Добрянского, Краснокамского районов, г. Перми. В рамках данной деятельности доценты кафедры О.Р. Ворошнина, Т.Э. Токаева разрабатывают теоретические и прикладные аспекты проектирования и реализации индивидуальных образовательных, в том числе адаптированных образовательных, программ, обосновывают функционирование разных форм ранней помощи: консультационных пунктов, лекотек, службы ранней помощи и др. Сопровождение родителей в системе ранней помощи осуществляется посредством проведения исследований в рамках модели взаимодействия с семьей ребенка. Данная модель предполагает расширение научных представлений о развитии ребенка, роли взрослого в этом процессе, изучение развивающейся диады «родитель – ребенок» / «мать – дитя». Результаты исследований показали, что важным в ранней помощи является изучение и коррекция депривированного поведения взрослых (матерей), проявляющегося в некомпетентном поведении матери в процессе взаимодействия с ребенком, имеющим нарушения развития или высокий риск их возникновения. Преподаватели кафедры – О.Р. Ворошнина, О.В. Прозументик, Т.Э. Токаева разрабатывают программы формирования абилитационной компетентности родителей детей младенческого и раннего возраста (концепция Л.В. Коломийченко) [2]. Данные программы предполагают учет потребностей родителей в информации, поддержке, освоении приемов ухода, развития и образования ребенка, ассистивных и других технологий помощи.

В рамках изучения абилитационной компетентности родителей (О.Р. Ворошнина) определены следующие стадии:

- *готовность* к родительству и включению в систему ранней помощи,
- *функциональность* родителя как помощника специалистов, реализующих программы ранней помощи,
- *компетентность* в реализации программ и технологий ранней помощи,
- *креативность* в создании и реализации программ и технологий ранней помощи, адресованных собственному ребенку и ориентированных на удовлетворение его особых образовательных потребностей. Данная стадия

рассматривается преимущественно по отношению к родителям, которые приняли решение стать учителями-дефектологами.

В рамках поддержки ранней помощи кафедра совместно с кафедрами дошкольной педагогики и психологии и логопедии реализует образовательную (межкафедральную) программу магистратуры «Образование и комплексная абилитация детей раннего и младенческого возраста». Выпускники магистратуры востребованы в системах ранней помощи разных ведомств – образования, социальной защиты, здравоохранения – как специалисты сопровождения, владеющие технологиями выявления, развития, коррекции и профилактики нарушений развития детей младенческого и раннего возраста. Значимыми направлениями ранней помощи являются уникальные проекты, реализуемые в рамках следующих исследований: «Здоровьесбережение и здоровьесформирование», доценты Т.Э. Токаева, А.А. Наумов, «Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра», доцент Н.Ю. Зеленина, «Обучение и развитие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития», доцент А.А. Наумов. Необходимо отметить, что обозначенные направления не ограничиваются периодом раннего детства и продолжаются в рамках дошкольного и общего образования, что позволяет обеспечить подготовку детей с ОВЗ к получению образования в условиях инклюзивной образовательной организации.

Научно-методическое сопровождение деятельности инклюзивных дошкольных образовательных организаций кафедра специальной педагогики и психологии осуществляет с 2016 г., когда по приказу министерства образования и науки Пермского края была создана Рабочая группа «Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с ОВЗ». В состав рабочей группы вошли 60 педагогов 23 дошкольных образовательных организаций, представители министерства, департамента образования, муниципальных отделов органов управления образования 13 муниципальных территорий Пермского края: г. Пермь, Березники, Соликамск, Кунгур, Кудымкар, Карагайского, Краснокамского, Добрянского, Частинского и др. районов. Научными руководителями трех содержательных направлений деятельности рабочей группы стали преподаватели кафедры: Е.Е. Аюпова, директор ГБУПК «Центр психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения», доцент кафедры специальной педагогики и психологии, О.Р. Ворошнина, заведующий кафедрой, А.А. Наумов, доцент кафедры, А.А. Овчинникова, старший преподаватель кафедры, Т.Э. Токаева, доцент кафедры. Результатами деятельности Рабочей группы министерства образования и науки Пермского края стали: разработка нормативно-правового и организационного обеспечения образования детей с ОВЗ, детей – инвалидов в образовательных организациях разной направленности (локальная нормативная база); построение доступной развивающей предметно-пространственной среды инклюзивного дошкольного образования детей с ОВЗ и инвалидностью; разработка и сопровождение реализации адаптированных образовательных программ дошкольного образования в соответствии с требованиями современной нормативной документации. В текущем году в Пермском крае под руководством доцента Т.Э. Токаевой реализуется проект «Физкультура для всех».

С 2011 г. в рамках мероприятий долгосрочной целевой программы «Семья и дети Пермского края на 2011–2015 годы» в соответствии с Постановлением Правительства Пермского края от 16.11.2010 г. № 897-п «Об утверждении долгосрочной целевой программы «Семья и дети Пермского края на 2011–2015 годы» осуществлялось научное сопровождение деятельности образовательных организаций, работающих по программам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов. Цель деятельности обозначенной группы: развитие различных форм совместного обучения детей-инвалидов, детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях (школах), внедрение современных моделей инклюзивного образования различных категорий детей с ОВЗ, детей-инвалидов в практику учебной, внеучебной, коррекционно-развивающей деятельности школ. В рамках данного проекта были разработаны модели инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов; методические рекомендации по внедрению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов; критерии результативности деятельности инновационных площадок по внедрению и развитию различных форм современного интегрированного и инклюзивного образования локальная нормативно-правовая база образовательных организаций; программно-методическое сопровождение разработки и реализации адаптированных образовательных программ начального и основного общего образования; рекомендации по созданию безопасной, безбарьерной образовательной и материальной среды (дизайн среды); реализованы дополнительные профессиональные образовательные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров по вопросам инклюзивного образования.

В рамках проекта по сопровождению деятельности инклюзивных школ были разработаны модели инклюзивного образования, их содержательное и технологическое оснащение: модель полного включения в начальной и основной школе (обучение от 1 до 4 детей с ограниченными возможностями здоровья разной нозологии – дети с нарушениями слуха, опорно-двигательного аппарата, задержанным психическим развитием, легкой умственной отсталостью и др.); модель полного включения по типу класса-комплекта (малокомплектная сельская школа); модель непрерывного инклюзивного образования: предшкольная подготовка-начальная школа-основная, школа-профессиональное обучение; модель временной интеграции (объединение детей с ограниченными возможностями здоровья на отдельные уроки, на внеучебные и воспитательные мероприятия); модель частичной интеграции (наличие специализированных классов для детей с задержкой психического развития, нарушениями зрения в составе школы); модель Ресурсного центра на базе коррекционных образовательных организаций (включения детей ослабленных, имеющих хронические соматические заболевания в классы для детей с ограниченными возможностями здоровья). В реализации данных мероприятий приняли участие школы Пермского края: г. Березники, Пермь, Краснокамск, Кунгур, Соликамск, ЗАТО Звездный, Чернушинского района. Сопровождение инновационной деятельности инклюзивных школ и дошкольных образовательных организаций

позволило разработать содержание магистерской программы «Инклюзивное образование», научный руководитель А.А. Наумов. Студентами и выпускниками данной программы становятся выпускники бакалавриата по профилю «Дошкольная дефектология» и других профессиональных образовательных программ высшего образования, работающие в инклюзивных образовательных организациях. Содержание программы нацелено на овладение профессиональными компетенциями в области организации инклюзивного образования, овладения технологиями обучения, воспитания и сопровождения, в том числе тьюторского, субъектов образовательной деятельности.

С 2016 г. в Пермском крае функционирует рабочая группа по сопровождению введения ФГОС ОВЗ, ФГОС УО, деятельность которой в соответствии с приказом Министерства образования и науки Пермского края от 14 мая 2015 г. № СЭД-26-01-04-367 «Об утверждении плана-графика введения ФГОС ОВЗ и перечня апробационных площадок по введению ФГОС ОВЗ в Пермском крае» направлена на организационное, информационное, методическое сопровождение введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае. В состав рабочей группы вошли преподаватели и сотрудники кафедр специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», отдела воспитания и социализации Института развития образования Пермского края, ГБУПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», педагоги и представители администрации 13 школ – апробационных площадок Пермского края. Результатами деятельности Рабочей группы по введению ФГОС ОВЗ, ФГОС УО стали: алгоритм внедрения и проектирования современной практики реализации ФГОС ОВЗ в образовательных организациях разных типов; модель образовательного пространства для разных групп обучающихся с ОВЗ; система оценивания личностных и предметных результатов освоения АООП для разных групп обучающихся с ОВЗ; методические рекомендации по проектированию и реализации программ коррекционной работы для разных групп обучающихся с ОВЗ, методические рекомендации по разработке адаптированных образовательных программ (далее – АОП), реализуемых по вариантам 1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 7.1, 8.1 ФГОС ОВЗ в инклюзивных общеобразовательных организациях, в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ, первый вариант в соответствии с ФГОС УО, программы внеурочной деятельности для разных категорий обучающихся с ОВЗ. Постоянно реализуются проектные, научно-практические и стажировочные семинары для педагогов школ Пермского края, работающих с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях разных типов. Деятельность Рабочей группы освещается на сайте ПГГПУ, где создан специальный раздел-курс «Сопровождение введения ФГОС ОВЗ и ФГОС УО в Пермском крае», знакомство с размещенными материалами возможно по ссылке <http://fppkdo.ru/course/view.php?id=321>.

Важным аспектом деятельности кафедры специальной педагогики и психологии является разработка различных аспектов подготовки педагогических кадров к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью. В процессе научно-методического сопровождения деятельности инклюзивных школ и детских садов были изучены

потребности педагогов инклюзивных общеобразовательных организаций. Ниже представлены результаты ранжирования потребностей педагогов инклюзивных образовательных организаций:

1. Потребность в *поддержке профессионального сообщества* в вопросах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и работы с их семьями;

2. Потребность в освоении специальных коррекционных и инклюзивных технологий обучения;

3. Потребность в информации об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья и их семьях.

Анализ результатов изучения потребностей показал, что 100 % педагогов имеют потребность в поддержке профессионального сообщества. Педагогическая поддержка – это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей (по О.С. Газману). Особенно значимыми формами поддержки для педагогов являются консультации администрации, узких специалистов и опытных коллег относительно правильности использования технологий, учета особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Также педагоги высказывают пожелания относительно организации и проведения стажировок у опытных воспитателей и учителей, имеющих опыт работы в инклюзивном классе или группе. Анализ результатов позволил нам предложить систему сопровождения педагогических кадров в инклюзивной образовательной организации. Этапы и их краткая характеристика представлены в таблице.

Этапы поддержки педагогов инклюзивных образовательных организаций

Этап	Содержание этапа	Формы поддержки	Кто осуществляет поддержку?
Диагностический	Фиксация факта, сигнала, диагностика проблемы, оценка	Супервизия, взаимопосещения, разбор конкретных случаев	Наставник, узкие специалисты, администрация
Проектный	Поиск ресурсов (внутренние, внешние), план повышения компетентности, вопросы для изучения	Индивидуальное консультирование	Наставник, узкие специалисты, администрация
Деятельностный	Реализация плана повышения компетентности (решение конкретных вопросов)	Стажировка, самообразование, супервизия, тьюториалы, постоянно действующий семинар	Наставник, узкие специалисты, администрация
Рефлексивный	Обсуждение результатов, сильных, слабых сторон, резервов, ресурсов. Уточнение проблемы. Переформулирование. Постановка следующей проблемы.	Супервизия	Наставник, узкие специалисты, администрация

Подготовка узких специалистов, готовых к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью осуществляется в рамках образовательных программ бакалавриата: «Дошкольная дефектология», «Олигофренопедагогика»,

магистратуры: «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ», «Образование и комплексная абилитация детей раннего и младенческого возраста», рук. О.Р. Ворошникова, «Инклюзивное образование», рук. А.А. Наумов.

Анализ приоритетных направлений научных исследований кафедры специальной педагогики и психологии показал, что их содержание соответствует современным социокультурным контекстам и стратегическим направлениям развития образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

Библиографический список

1. Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года (проект) [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/1387/v-minprosveteniya-rossii-obsudili-strategiyu-razvitiya-obrazovaniya-detey-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-do-2030-goda/>

2. Я – компетентный родитель: программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – М., 2013. – 128 с.

Голикова Е.М., магистрант

*Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры коррекционной педагогики
Проглядова Г.А., Красноярский
государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Golikovaem@gmail.com*

Организационно-педагогические условия по профилактике фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, имеющих дизартрию

Аннотация. В статье раскрывается понятие профилактики фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, имеющих дизартрию, характеризуется содержание и структура организационно-педагогических условий по профилактике фонематических нарушений у детей данной категории, главным (стратегическим) из которых выделено как условие взаимосвязанная работа ключевых участников коррекционного процесса, определены основные формы взаимодействия. Одним из основных оперативных условий профилактики фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией помимо логопедической работы в трех направлениях (развитие звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, развитие навыков звукового анализа) авторами выделено условие, заключающееся в использовании цифровых (компьютерных) технологий в логопедической работе по развитию фонематических процессов у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией, в частности, логопедического тренажера «Дэльфа-142.1».

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, профилактика, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематические процессы.

Одним из основных условий успешного освоения навыков чтения и письма является определенный уровень развития фонематических процессов. Нарушение фонематического восприятия затрудняет дальнейшее обучение в школе. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция речевых нарушений у детей с нарушением фонематического восприятия в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению.

С целью изучения особенностей и уровней сформированности фонематического восприятия у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией, мы провели констатирующий эксперимент в два этапа:

- первый включал исследование навыков звукопроизношения;
- второй включал исследование сформированности фонематического восприятия и навыков звукового анализа.

В эксперименте приняли участие 20 детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией, проходящие второй год обучения по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с тяжелым нарушением речи в группе компенсирующей направленности, из них 85 % мальчиков (17 воспитанников) и 15 % девочек (3 воспитанника).

Выявление особенностей и уровней сформированности фонематического восприятия проходило в соответствии с методикой исследования, составленной с использованием диагностических заданий, предложенных, О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Е.А. Стребелевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Мамаевой, стимульного материала, предложенного Н.С. Жуковой, О.Б. Иншаковой, Е.В. Кириловой, Е.А. Стребелевой [3].

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам выявить следующие особенности и уровни сформированности звукопроизношения, фонематического восприятия и навыков звукового анализа у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией:

- большинство воспитанников экспериментальной группы (65 % – 13 человек) продемонстрировали средний уровень успешности в сформированности навыков звукопроизношения, 35 % воспитанников (7 человек) показали высокий уровень успешности. Низкий уровень успешности у детей, принявших участие в эксперименте, не выявлен;

- наиболее распространенными нарушениями звукопроизношения у воспитанников экспериментальной группы оказались: нарушение звукопроизношения в виде сигматизма (обнаружено у 85 % (17 человек) респондентов), нарушение произношения звуков [P], [P'] (выявлено у 85 % (17 человек) респондентов), нарушение произношения звуков [Л], [Л'] (выявлено у 75 % (15 человек) респондентов);

- большинство воспитанников экспериментальной группы (80 % – 16 человек) продемонстрировали высокий уровень успешности в сформированности фонематического восприятия, 20 % воспитанников (4 человека) показали средний уровень успешности, низкий уровень успешности у детей, принявших участие в эксперименте, не выявлен;

– те или иные нарушения в дифференциации фонем обнаружены у 100 % (20 человек) воспитанников. Наиболее распространенными оказались ошибки, допущенные воспитанниками при отраженном проговаривании рядов слогов с оппозиционными звуками – 95 % (19 человек). Следующей по распространенности ошибкой стала ошибка в различении исследуемого звука среди других звуков. Ее допустили 85 % (17 человек) детей, участвующих в эксперименте;

– большинство детей экспериментальной группы (45 % – 9 человек) продемонстрировали низкий уровень успешности в сформированности навыка звукового анализа. 30 % воспитанников (6 человек) показали высокий уровень успешности. Средний уровень успешности выявлен у 25 % (5 человек) детей, участвующих в эксперименте.

В результате сопоставления полученных в ходе исследования данных, в зависимости от уровня сформированности звукопроизношения, фонематического восприятия и навыков звукового анализа, нами были выделены три группы воспитанников 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией для дальнейшего определения направлений дифференцированной логопедической работы по профилактике фонематических нарушений, что в конечном итоге должно обеспечить эффективность предложенного нами комплекса организационно-педагогических условий.

Профилактика [греч. Prophylaktikos предохранительный] – совокупность предупредительных мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья [2].

Таким образом, под профилактикой фонематических нарушений нами понимается совокупность предупредительных мер, направленных на развитие фонематических процессов у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией. При этом, главным (стратегическим) организационно-педагогическим условием такой профилактики может явиться, на наш взгляд, совместная и взаимосвязанная работа всех ключевых участников коррекционного процесса (ребенка с нарушением речи, его родителей, логопеда, воспитателей, музыкального работника). Оперативными организационно-педагогическими условиями профилактики фонематических нарушений у рассматриваемой категории детей должны являться, на наш взгляд, следующие: учет актуального уровня развития фонематических процессов у ребенка, развитие звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, развитие навыка звукового анализа, использование в обеспечении коррекционно-развивающего процесса цифровых технологий наряду с традиционными приемами и методами.

Охарактеризуем основные направления работы по организации предложенных нами условий, способствующих профилактике фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией.

1. Взаимосвязанная работа ключевых участников коррекционного процесса как главное (стратегическое) организационно-педагогическое условие профилактики фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией.

Учитывая специфику развития ребенка дошкольного возраста, имеющего нарушение речи, а также принцип комплексности коррекционного воздействия, большое значение в системе организационно-педагогических условий по профилактике фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня,

дизартрией, мы придаем взаимодействию участников коррекционного процесса, главным из которых является, конечно же, учитель-логопед.

В процессе совместной работы учителя-логопеда с другими участниками коррекционного процесса могут быть использованы следующие формы взаимодействия:

1.1. Совместное планирование работы.

Согласованное в зависимости от этапа коррекции содержание занятий должно способствовать тому, что работа педагогов становится более осознанной, а воспитанники лучше усваивают программный материал. Прочно усвоенный речевой материал, в свою очередь, будет способствовать более эффективному развитию фонематических процессов.

1.2. Взаимопосещение занятий (педагогическими работниками занятий учителя-логопеда, учителем-логопедом занятий других педагогических работников). Педагогические работники, посетив занятия учителя-логопеда, знакомятся со специальными коррекционными приемами, которые он использует на своих занятиях. Впоследствии педагоги применяют такие приемы на своих занятиях (в работе над произносительной стороной речи, развитию слухового восприятия). Посетив занятия других педагогов, учитель-логопед также вносит коррективы в организацию занятий по развитию звукопроизношения и фонематических процессов, отмечая недостаточно автоматизированные звуки, труднопроизносимые слова для дальнейшей работы над ними.

1.3. Еженедельные консультации учителя-логопеда для других участников коррекционного процесса, где учитель-логопед помогает преодолеть трудности, возникающие в процессе работы над звукопроизношением и фонематическим восприятием.

1.4. Совместные методические объединения, на которых решаются организационные, методические вопросы.

1.5. Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс является также одним из важнейших условий повышения эффективности проводимой логопедической работы. С целью включения родителей в процесс обучения и коррекции, формирования их активной позиции, должно осуществляться повышение их педагогической культуры через обучение методам и формам коррекционно-развивающей работы с детьми, изучение и распространение семейного опыта воспитания, введение нетрадиционных форм сотрудничества. Работу по включению родителей детей с нарушениями речи в коррекционно-развивающий процесс полагаем возможным построить в двух направлениях: просветительском и практико-ориентированном. Средствами реализации просветительской деятельности могут стать следующие организационные формы работы с семьями детей:

– конференции и семинары, посвященные общим и частным вопросам коррекции нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи, дизартрией, возникающим трудностям на пути преодоления данных нарушений;

– тематические родительские собрания, на которых воспитатели, учитель-логопед и другие педагоги выступают с актуальными для группы воспитанников

темами, в том числе знакомят с первичными, промежуточными результатами психолого-педагогического, логопедического обследования, с возрастными особенностями психического развития детей, этапами развития детской речи;

- консультации и беседы в целях индивидуальных рекомендаций родителям относительно речевого развития их детей;

- мастер-классы и практикумы, на которых педагоги демонстрируют возможные приемы и средства развития и совершенствования звукопроизношения и фонематических процессов у детей;

Практико-ориентированное направление в работе учителя-логопеда с семьями детей может заключаться в:

- активном привлечении родителей к соблюдению дома рекомендаций учителя-логопеда;

- присутствию на индивидуальных и групповых занятиях детей по развитию звукопроизношения и фонематических процессов;

- ведению домашних тетрадей совместной деятельности, отработке и закреплению с ребенком тех навыков, которые развиваются на занятиях с учителем-логопедом;

- выступлению на родительских конференциях по обмену опытом работы с детьми дома.

Полагаем, что целенаправленное взаимодействие участников коррекционного взаимодействия даст возможность детям 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией успешно преодолеть имеющиеся фонематические нарушения.

2. Учет уровня развития звукопроизношения, сформированности фонематических процессов у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией является первым общим для всех направлений работы оперативным условием, выполнение которого посредством проведения логопедического обследования детей, должно способствовать определению направлений дифференцированной логопедической работы по профилактике фонематических нарушений в группах, сформированных с учетом выявленных нарушений.

3. Использование цифровых (компьютерных) технологий в логопедической работе по развитию фонематических процессов у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией определено нами как одно из оперативных условий по профилактике фонематических нарушений в связи с необходимостью повышения эффективности коррекционной работы, проводимой с детьми, что на сегодняшний день остается актуальной проблемой. Так, у детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым относится и рассматриваемая в статье категория детей, часто отмечаются трудности сосредоточения и переключения внимания, сниженная работоспособность, недостаточный темп деятельности, психомоторная расторможенность, импульсивность, незрелость эмоционально-волевой сферы. Сочетание традиционных и инновационных технологий может, на наш взгляд, помочь в решении данной проблемы, а также значительно расширить возможности предъявления информации. Применение технических средств позволяет сделать занятие привлекательным и интересным для ребенка, усилить его мотивацию к занятию, а также развить познавательный интерес, самостоятельность,

самоконтроль, усидчивость. Так, согласно экспериментальным данным, полученным в ходе апробации педагогической технологии коррекции речи у дошкольников с дизартрией с использованием тренажера «Дельфа 142.1», данная технология позволила улучшить состояние следующих высших психических процессов: восприятия, особенно неречевого слухового гнозиса, – на 87,8 %; зрительного гнозиса – на 47,5 %; мышления – на 9,7 %, памяти, прежде всего, зрительной, – на 39 %; внимания – на 41,4 % [4]. Для работы по основным направлениям (развитие звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, развитие навыка звукового анализа) нами определены в качестве дополнительного средства коррекции компьютерные упражнения на логопедическом тренажере «Дельфа-142.1», разработанном под научным руководством О.Е. Грибовой.

4. В качестве основных оперативных условий профилактики фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией нами выделены три направления работы: развитие звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, развитие навыка звукового анализа. В рамках каждого направления работы нами подобраны игры, упражнения и задания в соответствии с выявленной симптоматикой.

4.1. Формирование звукопроизношения.

При формировании правильного звукопроизношения необходимо учитывать особенности строения артикуляционного аппарата, особенности общей и мелкой моторики, индивидуальные особенности ребенка, а также соблюдать определенную последовательность в постановке и дифференциации звуков.

Условия, необходимые для формирования у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, дизартрией правильного звукопроизношения:

- для первоначальной постановки звука отбирается ряд звуков, принадлежащих к разным фонетическим группам;
- целесообразно использовать все анализаторы: зрительный, слуховой, тактильный, вибрационный;
- отработка звуков, смешиваемых в речи детей, осуществляется поэтапно и распределена во времени;
- закрепление поставленных звуков происходит в процессе дифференциации всех близких звуков;
- материал по закреплению и автоматизации звуков подбирается таким образом, чтобы в нем отсутствовали дефектные и смешиваемые в речи ребенка звуки; чтобы отобранный материал мог способствовать обогащению, уточнению словаря, выработке грамматически правильной связной речи.

Формирование звукопроизношения у детей с дизартрией начинается с массажа и активной гимнастики артикуляционного аппарата. Рекомендуется проводить работу по формированию кинестетической и кинетической основы артикуляторных движений [1].

4.2. Развитие фонематического восприятия и навыка звукового анализа

Работа над фонематическим восприятием в процессе формирования правильного звукопроизношения начинается с уточнения артикуляции гласных звуков, затем согласных, которые дети правильно произносят в самостоятельной

речи, затем по мере постановки нарушенных звуков, проводятся игры на восприятие этих звуков.

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза осуществляется постепенно: в начале работы с опорой на материализацию (использование различных вспомогательных средств – графических схем слова, звуковых линеек, фишек), на речевое проговаривание (при назывании слов), на заключительном этапе выполнение заданий происходит на основе представлений без опоры на вспомогательные средства и проговаривание.

В процессе работы над развитием фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза необходимо:

- сформировать умение различать гласные и согласные звуки;
- научить выделять из ряда звуков гласные звуки;
- сформировать первоначальные навыки анализа и синтеза;
- научить выполнять анализ и синтез слияний гласных звуков;
- научить выделять начальные ударные гласные [а], [у], [о], [и], из слов, различать слова с начальными ударными гласными;
- научить выделять согласные звуки [т], [п], [н], [м], [к] из ряда звуков, слогов, слов, из конца и начала слов;
- научить дифференцировать звуки, отличающиеся по артикуляционным и акустическим признакам ([м]–[н], [п]–[т], [б]–[д], [к]–[т]) в ряду звуков, слогов, слов;
- научить производить анализ и синтез сначала обратных, а потом и прямых слогов, и слов из трех звуков (ам, он, пу, та, кот, уха);
- научить подбирать слова с заданным звуком. Сформировать понятия звук, гласный звук, согласный звук и умение оперировать этими понятиями.

Таким образом, мы определили комплекс организационно-педагогических условий по профилактике фонематических нарушений у детей 4–5 лет с ОНР II уровня, имеющих дизартрию. Полагаем, что систематизированное использование предложенного нами комплекса условий, включающего упражнения, занятия и игры, будет способствовать успешной профилактике фонематических нарушений у детей данной группы.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Дизартрия: учеб.-метод. пособие по логопедии. – Красноярск, 2015. – 180 с.
2. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1997. – 257 с.
3. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск. – М., 2014. – 44 с.
4. Шишова Т.В. Использование логопедического тренажера «Дельфа-142» при коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией // Образование и наука. – 2011. – № 7. – С. 118–126.

Денисова М.С., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Наумов А.А., Пермский
государственный гуманитарно-
педагогический университет, г. Пермь
dyenchik@mail.ru

Внеурочная деятельность детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в инклюзивном классе

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации внеурочной деятельности для младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного класса. Проанализированы характерные особенности детей с данной нозологией и особенности организации внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, младший школьный возраст, инклюзивное образование, внеурочная деятельность.

Проблема гуманизации является одной из центральных проблем отечественного образования XX в. В рамках гуманистической идеи философии образования в России только с декабря 2012 г. начал действовать измененный закон «Об образовании в Российской Федерации» в котором было введено принципиально новое для нашего общества понятие инклюзивного образования. Под инклюзивным образованием мы будем понимать включение нескольких обучающихся, преимущественно одной нозологической группы, в класс или группу массового общего образования. В основе инклюзивного образования лежит идея «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

В 2018/19 учебном году в школах г. Кунгура обучалось 723 ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Из них 272 человека – инклюзивно. Основную часть обучающихся инклюзивно, составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Обучающиеся с данной нозологией имеют ряд особенностей, которые находят отражение в их учебной деятельности:

1. Из общего числа обучающихся, дети с ЗПР выделяются своей непосредственностью в общении, несамостоятельностью и наивностью. Часто возникают конфликты со сверстниками, не выполняются школьные требования.

2. Испытывают трудности в организации целенаправленной деятельности, так как отсутствует мотивация к учебной деятельности.

3. Темп восприятия и переработки информации низкий.

4. Дети с ЗПР имеют низкий уровень работоспособности и быстро утомляются.

5. В общеобразовательной школе такой ребенок впервые начинает осознавать свою несостоятельность как ученика, у него появляется страх перед наказанием и неуверенность в себе.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что для обучающегося с ЗПР в массовой школе необходимо помимо обязательной программы обучения создать условия для взаимодействия с участниками образовательного процесса во внеурочной деятельности, где ребенок с особыми образовательными потребностями не будет чувствовать себя неуверенно, сможет наладить отношения со сверстниками и социализироваться в окружающем его мире.

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предъявляет определенные требования к внеурочной деятельности младшего школьника. Так, у обучающегося с ОВЗ на внеурочную работу отводится 10 часов в неделю. Из них часть времени выделяется на коррекционную работу и 2 часа непосредственно на внеурочную деятельность. Однако, стоит заметить, что внеурочная деятельность должна быть продолжением коррекционной. Только тогда внеурочная деятельность будет эффективной, полезной и целесообразной, когда она является хорошо организованной и продуманной.

В задачах внеурочной деятельности должны находить отражение задачи коррекционной работы:

- развитие навыков коммуникации;
- устранение сенсорных перегрузок;
- формирование социально-бытовых навыков;
- формирование, закрепление и генерализация УУД;
- развитие игровой деятельности.

Все эти задачи можно организовать в следующих формах организации внеурочной деятельности:

- малые формы: перемены;
- средние формы: кружки, секции, студии, «уроки доброты»;
- крупные внутришкольные формы: праздники, концерты, акции, ярмарки, дискотеки, экскурсии, прогулки, походы в учреждения культуры.

Перемены между уроками можно организовать в форме игр (подвижных/настольных/сюжетно-ролевых), релаксации (в сенсорной комнате), закрепления и развития бытовых и социальных навыков (дежурство по классу). Также в 1 классе в течение учебного дня по нормам СанПиН обязательно должна проводиться одна динамическая пауза в течение 45 минут между уроками. Ее можно также использовать для решения задач поставленных перед внеурочной деятельностью.

Средние формы внеурочной деятельности наиболее широко представлены и наиболее часто используются в массовых школах. В качестве основных направлений внеурочной деятельности в связи с требованием федерального государственного образовательного стандарта определены следующие: духовно-нравственное, общекультурное, спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное и социальное.

Помимо данной классификации формы внеурочной деятельности можно разделить на группы по видам деятельности.

Виды деятельности	Формы организации обучающихся
Досугово–развлекательная деятельность	Культпоходы в театры, музеи, концертные залы, выставки; концерты, инсценировки, праздники на уровне класса и школы; школьные благотворительные концерты, выставки, конкурсы, викторины, фестивали.
Трудовая деятельность	конструирование, кружки технического творчества, кружки домашних ремесел, трудовой десант, сюжетно-ролевые игры; субботники, детская производственная бригада, уход за школьными растениями.
Научно-познавательная	Викторины, олимпиады, конференции обучающихся, конкурсы, интеллектуальные марафоны, познавательные игры, беседы, библиотечные уроки, общественный смотр знаний, детские исследовательские проект, внешкольные акции познавательной направленности.
Игровая	Ролевая игра, деловая игра, социально-моделирующая игра
Художественно-эстетическая	Кружки художественного творчества, художественные выставки, фестивали искусств, спектакли в классе, школе; социальные проекты на основе художественной деятельности
Спортивно-оздоровительная	Занятия спортивных секций; школьные спортивные турниры; спортивные и оздоровительные акции-проекты; спартакиады, Дни здоровья. Беседы и мероприятия о здоровом образе жизни, здоровом питании, профилактике вредных привычек
Туристско-краеведческая деятельность	Туристические походы, экскурсия-соревнование, эколого-краеведческие тропы, экологические акции.
Гражданско-патриотическая	Работа патриотического кружка, встречи с ветеранами ВОВ и труда, «Уроки мужества»; выставки рисунков; тематические классные часы; конкурсы рисунков.

В нашей школе в рамках духовно-нравственного направления ведется кружок «Юный патриот». Социальное направление: «Азбука доброты». Общеинтеллектуальное: «Умники и Умницы», «РазмышляйКа», «Робототехника». Общекультурное направление: «Юный художник». Спортивно-оздоровительное: «Баскетбол», «ОФП».

Очень важно понимать, что внеурочная деятельность не должна быть продолжением основного общего образования, призванным компенсировать пробелы в работе с детьми с ЗПР. Массовая школа после уроков должна способствовать раскрытию своих интересов, своих увлечений, своего «я» каждым ребенком. Это позволит внеурочной деятельности стать полноценным пространством для воспитания, образования и коррекции.

Таким образом можно сделать вывод, что внеурочная деятельность для детей с ЗПР в инклюзивном классе должна быть направлена на развитие коммуникативных, социально-бытовых навыков, личной культуры, социальной компетенции и адаптацию в обществе.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

*Дроздова Ю.М., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Токаева Т.Э., ПГГПУ, г. Пермь,
drozdowayu@yandex.ru*

Бизиборд как средство абилитации и развития детей раннего возраста с признаками синдрома дефицита внимания и гиперактивности

Проблема ранней помощи детям с особыми потребностями в настоящее время является чрезвычайно актуальной, так как доля здоровых новорожденных в период с 1991 по 1998 г. снизилась с 48,3 до 36,5 %. Сегодня до 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70 % – имеют перинатальную патологию – ПЭП (Б.Ф. Гликштейн).

Современные научные исследования доказывают, что определяющими для развития ребенка являются первые два-три года жизни. Программы ранней помощи детям являются семейно-центрированными, направленными на помощь всей семье, а не только ребенку с особыми потребностями. Отечественный опыт ранней помощи основан на данных многолетней исследовательской и практической деятельности психолого-медико-педагогического консультирования детей в ИКП РАО, института раннего вмешательства С.Петербурга. Ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала. Это подтверждает и зарубежные исследования.

В настоящее время известны и успешно апробируются ряд диагностических методик. Так, важное значение в диагностике нарушенного развития в раннем детстве имеют стандартизированные шкалы обследования младенцев. Выделяется группа методик для быстрой оценки психомоторного развития младенцев («скрининг-методики») (А.М. Казьмин и Л.В. Дайхина, 1990; Е.В. Кожевниковой в соавт., 1995; Г.В. Козловская, А.В. Горюнова и др., 1997; В.В. Юрьев и др., 1998; W.K. Frankenburg, J.B. Dodds, 1967; N.P. Dick, 1973). Для оценки характера, степени нарушений и прогноза, определения коррекционных мероприятий требуется качественный клинический анализ отклонений психомоторного развития, на котором основаны методики Л.Т. Журбы – Е.М. Мастюковой – Е.Д. Айнгорн (1981) и О.В. Баженовой (1986). Определенный интерес для исследования недоношенных и доношенных детей имеет методика Н. Бэйли (1993). Проблема ранней диагностики и коррекции развития детей с СДВГ в современной дефектологии представлена недостаточно.

Актуальность нашего исследования усиливается еще и тем, что в настоящее время не снижается количество детей-школьников, которым по достижении 12 лет согласно используемой в США с 2013 г. нозологической системе в ее пятом пересмотре (DSM-5) и Международной классификации болезней в 11 пересмотре (МКБ-11) не уменьшается. Так же, как и нет единого ответа причин возникновения СДВГ. Ряд специалистов говорит о перинатальном и постнатальном поражении

нервной системы ребенка, его минимальных мозговых дисфункциях (ММД), приводящих в дальнейшем к возникновению СДВГ. Также замечено, что в семьях с социально-опасным положением, риск возникновения у детей СДВГ достаточно высок и здесь ко всему прочему часто присоединяется такой элемент, как агрессия. Рассматривается также фактор наследственности: замечено, что если у кого-то из взрослых родственников стоит диагноз СДВГ, то у ребенка он тоже может быть выявлен в дальнейшем.

Причина такой поздней постановки диагноза СДВГ связана с тем, что для его установления требуется, чтобы целый ряд симптомов дефицита внимания, гиперактивности и импульсивности был проявлен одновременно в течение не менее полугода и в двух разных социальных средах, семье и школе. Поэтому диагностировать дефицит внимания в раннем возрасте, когда только начинают формироваться психические функции очень трудно. Признаки гиперактивности и импульсивности можно констатировать у детей раннего возраста. Конечно, все дети в этом возрасте достаточно активны и импульсивны, но у детей с симптомами СДВГ это гипербализировано (Н.Н. Заваденко).

Целью нашего исследования стало проектирование системы игр и игровых упражнений на бизиборде для организации абилитации, развития и коррекции детей раннего возраста с симптомами СДВГ в условиях образовательной организации.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Определить теоретические положения, лежащие в основе медицинского, педагогического и психологического обеспечения развития индивидуально-личностных и психофизиологических возможностей детей до 2 лет с симптомами СДВГ в условиях совместного функционирования дошкольной образовательной организации и учреждений здравоохранения.

2. Обосновать необходимость и возможность создания и применения методик диагностирования детей раннего возраста с симптомами СДВГ.

3. Выявить особенности развития индивидуально-личностных и психофизиологических возможностей детей с симптомами СДВГ раннего возраста.

4. Обосновать и разработать проект системы игр и игровых упражнений на бизиборде для организации абилитации и развития детей раннего возраста с симптомами СДВГ в условиях образовательной организации.

Анализ исследований позволил определить особенности поведения детей раннего возраста с признаками СДВГ. Их отличает общая моторная неловкость, они «сносят углы», их родители смирились с бесконечными шишками и ссадинами.

Неусидчивость, характерная для всех детей раннего возраста, у детей с симптомами СДВГ проявлена особо остро. Чтобы ощутить себя здесь и сейчас им приходится постоянно двигаться и бегать (по сути это напоминает бег на месте). У детей раннего возраста с симптомами СДВГ могут присутствовать элементы безудержной истерии, когда они заходятся в крике, вплоть до остановки дыхания, по любому пустяку. Такие дети отстают от своих сверстников в физическом развитии: показатели роста и веса у них приближаются к нижним границам коридора развития. Дневной сон у таких малышей беспокойный, с вскриками, процесс засыпания сложный (раскачивания в постели, мурлыканье песенок под нос, проговаривание

каких-то фраз, размахивание руками, сосание пальца). У детей раннего возраста с симптомами СДВГ наблюдается общее отставание в развитии речи (Л.Э. Кузнецова, В.В. Гладько и др.).

Наше исследование проводилось в МАДОУ «Детский сад № 6» г. Перми в ясельной группе и группе кратковременного пребывания в период с октября 2017 по июнь 2019 г.

В первоначальной диагностике принимали участие 37 малышей. После первого этапа было отобрано 10 из них. После применения к диагностируемым детям подобранных методик, включающих в себя опросники для родителей и педагогов, соматометрию, хронометраж двигательной активности в течение дня, выполнение заданий в игровой форме, помогающих выявить моторную неловкость и нарушение развития речи, изучение анамнеза, было отобрано трое детей, у которых большинство рассматриваемых симптомов СДВГ были проявлены явно и сильно. Важно отметить, что методики, применяемые детям, и опросники родителей и педагогов, были отобраны, а где-то и адаптированы и соответствовали особенностям развития детей 2–2,5 года. По результатам проведенной диагностики можно говорить о следующих выявленных симптомах. Физическое развитие имеет явное отклонение в 100 %. Двигательная активность в 33 % имеет явное отклонение, в 67 % отклонение слабо выражено. Моторная неловкость и гиперактивность ярко выражены в 33 %, в 67 % имеется явная выраженность отклонения. Церебралстенические симптомы у всех троих (100 %) выражены ярко. Психосоматические симптомы, тревожность и страхи, эмоционально-волевые нарушения, нарушения в развитии речи явно выражены в 33 %, и имеют яркое выражение в 67 %. Нарушения в поведении присутствуют у всех троих в явно выраженной форме (100 %). Ярко выраженную агрессию проявлял один ребенок (33 %), двое детей имели небольшое отклонение в выражении агрессии (67 %).

По результатам диагностики нами были составлены коррекционно-развивающие индивидуальные программы. Стратегия отбора содержания программного материала основывалась на положении Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Так у Самира М. и Эмира М. наиболее сохранными были сосредоточенность внимания на яркой игрушке, а остальные функции были нарушены, поэтому им вначале предлагалось рассмотреть игрушку на бизиборде, полюбоваться ею, затем после показа взрослого, они начинали с ней манипулировать по строго заданному алгоритму «делай так». У Арама З. была совсем другая последовательность коррекционно-развивающей работы на бизиборде – у него нарушены все функции внимания, проявлялась яркая импульсивность, но была сохранна мелкая моторика, поэтому взяв в руки предмет, он на какое-то время мог сосредоточить внимание, чем больше манипуляций он совершал, тем более целенаправленными становились его мелкомоторные действия и снижались проявления импульсивности, а действуя на бизиборде «рука в руке» с педагогом уже через 4 занятия позволили снизить агрессивность.

Мы понимали, что занимательные упражнения на бизиборде стимулируют внимание к манипулятивной и познавательной целенаправленной деятельности,

совершенствуют мелкую и общую моторику рук, помогают в развитии речи, помогают скорректировать агрессивное поведение, снизить проявление страхов и тревожности.

Один из принципов занятий на индивидуальном бизборде – постепенность введения новых элементов, чтобы ребенок не переключался хаотично с одного элемента на другой. Для этого неиспользуемые на данном занятии элементы бизборда нужно закрыть. На освоение одного элемента бизборда и направлены игровые упражнения. По мере того, как ребенок научился выполнять одно действие, переходили к освоению следующего.

Яркие основные цвета на бизборде служат дополнительным стимулом для привлечения внимания. В помощь педагогу для привлечения внимания можно использовать запахи, при условии, что у ребенка нет аллергии на них.

Игровое упражнение *«Позвони в звоночек»*. Для начала занятий на бизборде для привлечения внимания и концентрации внимания на нем можно использовать колокольчик, а в дальнейшем – звонок от велосипеда. Также звонок от велосипеда тренирует мелкую моторику ладони, в частности приводящие и отводящие мышцы большого пальца, учит большой палец противопоставлять остальным. Упражнение проводится поочередно для левой и правой руки.

Игровое упражнение *«Доведи человечка до дома и обратно»*. Плавные движения бегунка лабиринта по разрисованному участку бизборда – это тренировка мелкой моторики в двухкоординатной плоскости, тренировка зрительного анализатора с одновременным привлечением через зрительный анализатор внимания и концентрации малыша. Игровое упражнение проводится поочередно для левой и правой руки, например, в одну сторону одна рука вела человечка, в другую сторону другая.

«Шагание» пальчиками по дорожкам бизборда – отличная тренировка для указательного и среднего пальца ладони ребенка (Игровое упражнение «Наши пальчики шагают»). Упражнение выполняется попеременно левой и правой рукой.

Игровое упражнение *«Прокути ролик»*. Игровые упражнения на прокручивающемся ролике и прокручивающемся двухкоординатном шарике – тренировка мелкой моторики в двухкоординатной плоскости с одновременным стимулированием активных точек на ладони. Игровое упражнение поочередно проводится для левой и правой руки.

Игровое упражнение *«Самый ловкий пальчик»*. Игровые упражнения на спинере привлекают детей. Но нужно следить, чтобы это было не бесконечное запускание спинера указательным пальцем одной руки. Для начала учимся раскручивать спинер по часовой и против часовой стрелки. Можно по очереди всеми пальцами, устрой для них соревнование, кто из них самый ловкий. Затем можно «покатать» каждый пальчик на карусели-спинере, при этом проговаривая действие словами: «Еле-еле, еле-еле, закрутились карусели», таким образом, побуждая ребенка к активной речи во время выполнения упражнения (игровое упражнение *«Карусель»*).

Игровое упражнение «Открой замочек». Открывание всевозможных замков на дверях хорошо тренирует мелкую моторику рук, учит щипковому захвату, манипуляциям с круговым движением кисти по часовой и против часовой стрелки.

Игровое упражнение «Кто в домике живет?». После освоения замочков на дверях домиков, можно поселить в домик одно домашнее животное, которое «встретит» ребенка, когда он откроет дверцу домика, таким образом мы совершенствуем работу мелкой моторики, стимулируем познавательный интерес ребенка, побуждаем ребенка к активной речи, имитируя, как разговаривает это животное.

Игровые упражнения «Застегни пояс», «Застегни на пуговку», «Расстегни-застегни молнию», «Застегни ботинок», «Продень шнурочек в отверстие». Застегивание-расстегивание пряжки пояса, большой пуговицы, застегивание-расстегивание молнии, отстегивание-пристегивание липучки, продевание шнурка в отверстие (для начала хватит одного и продевание шнурка слева-направо и справа-налево по очереди с протаскиванием шнурка через отверстие) – совершенствует мелкую моторику руки, учит ребенка предметно-манипулятивной деятельности с элементами одежды, формирует навыки самообслуживания.

Уже после освоения всех элементов бизборда, можно открыть их все. И здесь уже можно придумать сказку-игру. Все перечисленные игровые упражнения помимо тренировки мелкой моторики рук помогают скорректировать эмоционально-волевые нарушения и проблемы с поведением. Интересная и захватывающая игра на бизборде формирует усидчивость, снижает проявление гиперактивности и агрессивности ребенка. Так, побуждая ребенка к ответной реакции не только через движения пальцев, но и активизируя речь ребенка, помогли обогатить пассивный и активный словарь ребенка, развивать его речь, эмоционально-положительные контакты со взрослыми.

Как результат нам удалось спроектировать индивидуальную систему игр и игровых упражнений на бизборде для организации абилитации, развития и коррекции детей раннего возраста с симптомами СДВГ в условиях образовательной организации, которая основывается на результатах выполнения диагностических заданий и трудностях ребенка раннего возраста.

Приложение 1

Сценарий индивидуальной сказки на бизборде «Мы идем в гости»

Цель – скорректировать проявленные симптомы СДВГ у ребенка раннего возраста, через выполнение игровых упражнений в ходе рассказывания сказки на бизборде.

Задачи:

1. Создать оптимальные условия для всестороннего полноценного развития двигательных и психофизических способностей.

2. Доставить ребенку эмоциональное наслаждение, вызвать чувство радости, развивать моторную ловкость, вырабатывать усидчивость, желание выполнить

игровое упражнение, доводить игру до конца, формировать доброжелательность и желание познавать окружающее пространство.

Интеграция образовательных областей: познавательное, социально-коммуникативное, физическое, речевое развитие.



Жили-были пальчики на ручке, а ручка жила в красивом домике. Проснулись пальчики сделали зарядку, раз-два, раз-два, раз-два, раз-два (выполнение игрового упражнения «Зарядка» – на счет «раз» ладошку раскрыть, пальчики раскрыть, на счет «два» сжать ладошку в кулачок, обхватить большим пальцем остальные). Глянули из окошка, на улице хорошая погода. Захотели пальчики погулять возле дома. Открыли пальчики замочки на своем домике и вышли на улицу. Побегали по дорожке вперед-назад, вперед-назад (игровое упражнение с прокручиванием роликов на счетах), закинули мячик в трубу, еще и еще раз. Покатались на одной карусели (игровое упражнение на спинере), покатались на другой карусели (игровое упражнение на шестеренках). Но стало им скучно играть без друзей. И собрались пальчики в гости. Стали пальчики одеваться. Надели штанишки и застегнули пояс на пряжку (игровое упражнение на поясе). Надели куртку и застегнули молнию (игровое упражнение на молнии), надели ботинки и зашнуровали ботинок (игровое упражнение на шнуровке; для начала можно начать зашнуровывать самые последние отверстия, постепенно увеличивая от занятия к занятию количество манипуляций со шнуровкой, взрослый сначала сам показывает ребенку, как завязывается узелок, побуждая ребенка при следующих встречах попробовать это сделать самому). Перед выходом и дома нужно выключить все электроприборы и свет в квартире (игровые упражнения на розетке и выключателях), нужно закрыть домик на замочки (игровые упражнения на замках домика) и можно отправляться в путь. Шли-шли пальчики, шли-шли, поднимались в горы вверх, спускались с гор вниз (игровые упражнения «Мы шагаем по дорожке» – шагающие пальчики по дорожке, переставляя их вперед-назад), пальчикам понадобились даже карабины, где были очень высокие горы (игровые упражнения с карабинами). И вот пальчики пришли в гости в кошке с котенком. Они их ждали уже на крыше. Котенок поздоровался с пальчиками с крыши: «Мяу!» (повторить несколько раз, побуждая и ребенка повторять за педагогом). Пальчики сжались в кулачок и постучали в дверь:

«Тук-тук-тук!». Мама кошка открыла дверь домика (игровое упражнение с замками на домике) и котенок побежал с пальчиками играть на улицу. Мама кошка разрешила котенку поиграть, пока в песочных часах не упадет весь песочек вниз. Пальчики с котенком кружились на карусели (игровое упражнение на спинере), бегали и прыгали. Затем котенок попрощался с пальчиками. Котенок сказал: «Пока!». Пальчики сказали: «Пока!». И котенок ушел домой (игровое упражнение с замками на домике котенка). А пальчики пришли к себе домой (игровое упражнение «Мы шагаем по дорожке», открыли замочки на своем домике (игровое упражнение с замками на домике котят). Пальчики очень устали, сказали нам: «Пока!» и легли спать (сложить ладошки вместе положить под щечку, имитируя сон).

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии речи детей // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 9–12.
2. Заваденко Н. Н. Минимальные мозговые дисфункции у детей: ранняя диагностика и современные подходы к терапии. – М.: Просвещение, 2005. – 210 с.
3. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Минимальная мозговая дисфункция у детей / Научный обзор. – М.: ВНИНМИ, 1980. – 50 с.
4. Кузнецова Л.Э., Гладько В.В. Психологические особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, условия их психокоррекции [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 327–331. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27644/>

Жуланова И.В., магистрант

*Научный руководитель: зав. кафедрой
специальной педагогики и психологии, к.пс.н.
доцент Ворошнина О.Р., ПГГПУ, г. Пермь,
iri5060@mail.ru*

Развитие предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой развития речи

Что это такое, речь? Это явление, свойственное только человеку. С раннего возраста нас учат говорить, выражать свои мысли, озвучивать желания, налаживать отношения. С помощью речи мы находим друзей в детском саду, школе, обществе. Казалось бы, что в нашем современном мире, веке научных технологий и компьютеризации, не должно быть никаких проблем с развитием речи у детей, но как показывает статистика количество детей с дефектами речи увеличивается, и составляет около 40 %.

Остро встают вопросы раннего распознавания, квалифицированной диагностики и выбора адекватных методов коррекционного воздействия в работе с детьми при развитии речи. Возникла проблема сопровождения и развития детей раннего возраста с нетипичным развитием.

Исследователями отмечается, что среди детей с задержкой речевого развития большую группу составляют дети с отягощенной беременностью, наследственностью, гипоксией во время беременности, асфиксией в родах, гипотонусом или гипертонусом мышц шеи, рук, ног, энцефалопатией новорожденных, перинатальным поражением центральной нервной системы.

Современные исследования доказывают, что в раннем возрасте грамотно выстроенная коррекция и профилактика нарушений речевого развития создает возможность скорректировать и предупредить вторичные отклонения в развитии детей [1, 2, 4].

Отечественные и зарубежные психологи рассматривают развитие ребенка как процесс присвоения им общественно-исторического опыта человечества, фиксированного в продуктах материальной и духовной культуры, при этом указывают на зависимость психических процессов от характера детской деятельности. Особое значение в развитии ребенка раннего возраста имеет ведущая деятельность – предметная. Исследователи отмечают, что на основе практических действий у детей начинают складываться элементарные формы мышления, развиваются память, внимание и речь. Сформированность предметных действий во многом определяет дальнейшее психическое развитие ребенка, оказывает влияние на становление разных видов детской деятельности [3, 4, 5].

Важность ранней коррекционно-педагогической работы по формированию предметных действий у детей с задержкой развития речи отмечается многими исследователями в области специальной педагогики и психологии. У детей с задержкой развития речи выявляются низкий уровень сформированности интереса к сотрудничеству с взрослым и ориентировочно-исследовательской деятельности, задержка в становлении первых предметных действий. Таким образом, предметная деятельность не становится ведущей в раннем возрасте, что отрицательно сказывается на всем ходе психического развития ребенка [1, 3].

Теоретический анализ в области коррекционной педагогики показал недостаточность научно-обоснованного содержания педагогической работы, направленной на формирование предметных действий, общения и речи у детей раннего возраста с задержкой развития речи. Учет особенностей раннего возраста – сензитивного периода в становлении предметной деятельности, общения и речи, а также отсутствие научно-методической литературы по формированию предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития актуальность темы исследования в области коррекционной педагогики.

Цель исследования состоит в разработке научно-обоснованных методов и приемов коррекционно-педагогической работы по формированию предметной деятельности, общения и речи, у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Задачами исследования стали: изучить отечественную и зарубежную литературу по проблеме исследования; разработать коррекционные занятия изучения предметной деятельности, общения и речи; изучить формирование предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой развития речи; оценить эффективность содержания и методов работы по сформированности предметной деятельности, общения и речи детей третьего года жизни (по Е.О. Смирновой); определить уровень сформированности предметной деятельности, общения и изучить специфику развития речи у детей третьего года жизни; разработать и апробировать коррекционные занятия по формированию предметной деятельности, общения и речи детей третьего года жизни. методы и приемы по формированию предметных действий у детей с задержкой речевого развития; оценить эффективность разработанного занятия коррекционно-педагогической работы с детьми изучаемой категории.

Объект исследования – процесс коррекционно-педагогической работы по содействию становления предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой развития речи?

Предмет исследования – занятия, способствующие формированию предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой развития речи.

Занятия выстраиваются следующим образом:

- на занятиях дети всегда находятся в деятельности, дети подвижны;
- занятия проходят малыми группами, иногда индивидуально;
- занятия также включают в себя и продуктивную деятельность (рисование, лепка), а также активно используются песни, потешки;
- чтобы новые знания, умения и навыки закрепились, необходимо многократное повторение пройденного;
- содержание материала для занятий с малышами требует серьезного и вдумчивого отбора;
- материал должен быть доступен для маленького ребенка, (реализация принципа «от простого к сложному»);
- на занятиях с маленькими детьми не следует планировать длительные игры. Также во время занятия необходимо гибко варьировать длительность игр, в зависимости от ситуации, возможностей детей и их поведения;
- каждое занятие должно включать несколько разноплановых игр, сменяющих одна другую;
- необходимо сочетать четкое планирование занятия с гибкостью его проведения – отдельные части занятия можно сократить или расширить, что-то отложить до следующего занятия или ввести новый, не запланированный ранее, элемент;
- чтобы навыки и знания закреплялись, необходимо постоянно их использовать в самых разных ситуациях.

Исходя из этого, мы предполагаем, что благодаря именно такой структуре занятия ребенок с задержкой развития речи улучшит качество речи.

Методы исследования:

- изучение литературных источников по проблеме исследования;
- наблюдение;
- изучение истории развития детей;
- констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты;

количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе экспериментов.

Методологическую основу исследования составили следующие теоретические положения:

- о понимании психического развития ребенка как процесса присвоения им общественно-исторического опыта человечества, фиксированного в продуктах материальной и духовной культуры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);

- закономерностях развития нормально развивающихся детей и детей с психофизическими нарушениями, а также концепция единства биологических и социальных факторов в культурно-историческом развитии личности и положение о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский);

- о развитии ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка в результате накопления собственного практического опыта (И.М. Сеченов);

- о предметной деятельности как ведущей деятельности в раннем возрасте, которая играет большую роль в развитии восприятия и является основой для становления различных видов детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной) (А.Н. Леонтьев);

- интериоризации действий, т.е. постепенного преобразования внешних действий в действия внутренние, умственные (П.Я. Гальперин);

- деятельностного подхода к становлению личности (А.Н. Леонтьев);

- о ведущей роли взрослого в развитии личности ребенка (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин).

Научная новизна исследования:

- разработана структура коррекционного занятия для детей третьего года жизни с задержкой развития речи по формированию предметной деятельности, общения и речи;

- выявлена специфика предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой развития речи;

- обоснована необходимость включения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию предметной деятельности, общения и речи в систему ранней помощи детям третьего года жизни с задержкой речевого развития;

- определены условия реализации коррекционных занятий в процессе непосредственной образовательной деятельности в работе с детьми третьего года жизни.

Практическая значимость исследования:

– предложенная модель коррекционного занятия может быть рекомендована педагогам-дефектологам, логопедам, воспитателям, родителям для работы в дошкольных образовательных учреждениях, в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов, в реабилитационных центрах, а также для самостоятельного использования родителями и др.

Основные выводы:

В результате проведенной работы мы пришли к результатам:

– через предметную деятельность и общение с взрослым, у детей с задержкой развития речи качественнее проходила коррекция задержки речевого развития;

– улучшилось понимание обращенной к ребенку речи;

– увеличился объем пассивного и активного словаря;

– доказано, что при отсутствии целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию предметной деятельности, общения и речи у детей третьего года жизни с задержкой развития речи наблюдается незавершенность этапа формирования манипуляторных и первых предметных действий;

– содержание коррекционно-развивающего обучения детей третьего года жизни с задержкой развития речи разрабатывается на основе онтогенетического подхода к становлению предметных действий и учета особенностей развития детей изучаемой категории;

– целенаправленная работа по формированию предметной деятельности, общения и речи в системе коррекционно-педагогического воздействия с детьми третьего года жизни с задержкой речевого развития дала положительную динамику при преодолении задержки развития речи.

Библиографический список

1. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

2. Славина Л.С. Понимание детьми раннего возраста устного рассказа: дис. ... канд. пед. наук – М., 1944. – 108 с.

3. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: метод. пособие для практ. психологов. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с.

4. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2–3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – М., 2001. – № 4.

5. Фрухт. Э.Л. Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М.: Просвещение, 1979. – С. 115–117.

*Завьялова К.В., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Ворошнина О.Р., ПГППУ,
г. Пермь cris-zawialowa@yandex.ru*

Теоретические особенности развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

В настоящее время происходит обеднение и ограничение общения детей. Это происходит вследствие компьютеризации общества и увеличения виртуального общения, что приводит к снижению способности проявлять эмпатию, осознавать собственные чувства, регулировать собственные эмоции (Иванова Е.С.).

В данной статье мы обозначили проблемы, которые существуют на данный момент. Существуют такие проблемы, как определение особенностей эмоционального развития и эмоциональных отношений у детей с нарушением слуха дошкольного возраста; проблема способности глухих детей понимания эмоциональных состояний другого человека; позднее знакомство с многообразием чувств человека может иметь целый ряд неблагоприятных последствий для глухих детей [2].

Чтобы достоверно определить уровень развития эмоционального интеллекта ребенка с нарушением слуха, важно правильно подобрать диагностический инструментарий, в данной статье мы делаем анализ существующих методик, которые важно применять при исследовании. На протяжении дошкольного и школьного возраста происходят сдвиги в развитии эмоционального интеллекта детей с нарушениями слуха, поэтому важно вести целенаправленную работу по его развитию.

В заключение выделены основные направления и средства развития эмоционального интеллекта. Знакомство детей с фундаментальными эмоциями осуществляется как в ходе всего учебно-воспитательного процесса, так и на специальных занятиях.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, нарушение слуха, эмоции, диагностический инструментарий, управление и понимание эмоций, средства развития, старший дошкольный возраст, психолог, дефектолог.

В психологической литературе в конце XX века появляется такое понятие, как эмоциональный интеллект (ЭИ), понимаемый многими авторами по-разному (П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Гоулмен, Д.В. Люсин).

Понятие «эмоционального интеллекта» было введено П. Селовеем и Дж. Мэйером и определялось как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [4]. Д.В. Люсин, отмечает, что рассматривать эмоциональный

интеллект как чисто когнитивную способность не правомерно, так как данный феномен представляет собой психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

Особенно значимой проблема формирования эмоционального интеллекта становится для детей с нарушением слуха. Сегодня определены некоторые особенности эмоционального развития детей с нарушением слуха, проявляющиеся в определенных трудностях понимания чувств и эмоций других людей, их вербального выражения и установления причин эмоциональных переживаний [3].

В исследованиях сурдопедагогов и специальных психологов (Е.Л. Гончарова, О.Н. Кукушкина, О.А. Красильникова, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, Е.Г. Речицкая, В.В. Ткачева и др.) описаны те трудности при включении в социум, которые испытывает глухой или слабослышащий ребенок из-за особенностей развития эмоционального интеллекта. Однако в современных изменяющихся социально-экономических, культурных и других условиях остаются недостаточно разработанными вопросы, связанные с изучением особенностей формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом как одного из важнейших условий адаптации в обществе, успешного взаимодействия глухих и слабослышащих с окружающими людьми.

Таким образом, противоречие между недостаточностью изучения эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха и в то же время большой значимости данного аспекта в жизни каждого человека подтверждает актуальность исследования. Данное противоречие позволило определить проблему исследования – каковы особенности развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха? Проблема определила выбор темы исследования: теоретическое обоснование развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Объектом исследования является специфика эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. *Предметом исследования* является психолого-педагогическая система развития эмоционального интеллекта. *Контингент исследования* – дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Цель исследования представлена как теоретическое обоснование и изучение особенностей эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Для достижения цели нами были сформулированы следующие *задачи исследования*: изучить и проанализировать специальную литературу по проблеме исследования; определить сущность понятия «эмоциональный интеллект» и его особенности у типично развивающихся детей старшего дошкольного возраста; определить особенности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха; проанализировать педагогические системы развития и коррекции эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха; изучить и осуществить подбор диагностического

инструментария для изучения эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Методологическая основа исследования:

– теории эмоционального интеллекта: Т.П. Березовская, Х. Вейсингер, О.И. Власова, Г.Г. Гарскова, Д. Гоулман, Д. Карузо, Н.В. Коврига, А.П. Лобанов, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Дж. Мейер, Э.Л. Носенко, Г. Орме, А.С. Петровская, Д. Слайтер, Р. Стернберг, П. Сэловей, Г.В. Юсупова, и др.;

– теории психического развития: Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Ж.П. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Степанова и др.

– системный подход (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин), личностно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев), гуманистический подход (А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс), сравнительно-культурный подход (Y. Amir, H. Barry, D. Campbell, I. Sharon, H. Triandis, O. Werner),

Первые публикации по проблеме эмоционального интеллекта принадлежат Дж. Мейеру и П. Сэловей, которые предложили первое определение эмоционального интеллекта и показали, что его можно измерить [4]. В настоящее время эмоциональный интеллект включает четыре компонента, которые в совокупности описывают четыре сферы эмоциональных умственных способностей, а именно способности:

- безошибочно определять эмоции других людей;
- использовать эмоции для повышения эффективности мыслительной деятельности;
- понимать значение эмоций;
- управлять эмоциями [4].

В дошкольном возрасте мы не можем в полной мере изучить эмоциональный интеллект в силу возраста детей и особенностей нарушений. Мы рассматриваем такие компоненты, как понимание значений эмоций, различение собственных эмоций и эмоций других детей, а также управление эмоциями.

На формирование и развитие эмоционального интеллекта детей с нарушением слуха влияют определенные негативные факторы. От типично развивающихся детей ребенка с нарушением слуха частично изолирует нарушение словесного общения, что в свою очередь создает проблемы в усвоении социального опыта [1]. Из-за того, что глухие дети поздно приобщаются к художественной литературе, это обедняет мир эмоциональных переживаний, возникают трудности формировании сопереживания другим людям и героям художественных произведений.

В развитии эмоциональной сферы у детей с нарушением слуха основные направления и компоненты те же, что и у нормально слышащих детей. У детей на первом году жизни уже начинают складываться собственно эмоции, которые носят ситуативный характер, т.е. выражают оценочное отношение к складывающимся или возможным ситуациям. Эмоциональный опыт развивается и обогащается в процессе

общения, при восприятии произведений искусства, музыки, в результате сопереживания другим людям.

В. Петшак занимался исследованием эмоционального развития глухих детей. В его работе решались следующие взаимосвязанные проблемы [5].

Первая проблема – определение особенностей эмоционального развития и эмоциональных отношений у детей с нарушением слуха дошкольного и школьного возраста в зависимости от социальных условий, в которых воспитывается и обучается ребенок.

Вторая проблема – изучение способности понимания глухими детьми эмоциональных состояний другого человека.

Способность распознавать и идентифицировать собственные эмоции у детей с нарушениями слуха менее развита, чем у их слышащих сверстников. Для того, чтобы достоверно определить уровень развития эмоционального интеллекта, важно правильно подобрать диагностический инструментарий. Мы можем выделить основную методику – Методика «Эмоциональная идентификация» (Изотова, Никифорова, 2004). С помощью данной методики мы изучаем особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития, понимание значений эмоций, различение собственных эмоций и эмоций других детей, а также управление эмоциями. Также важно использовать метод наблюдения для достоверной интерпретации результатов исследования.

Развивать эмоциональный интеллект ребенка, научить его осознавать свои эмоции, распознавать и произвольно проявлять их должны и специалисты-психологи, и педагоги, и воспитатели. Знакомство детей с фундаментальными эмоциями осуществляется как в ходе всего учебно-воспитательного процесса, так и на специальных занятиях [4].

Проанализировав литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что в данное время для детей с нарушением слуха существует недостаточно разработанных педагогических систем и методов развития эмоционального интеллекта, больше всего направленных идет на типично развивающихся детей. Данные системы и методы можно модифицировать и применять для детей с нарушением слуха. С помощью сюжетно-ролевых игр, подвижных игр и игровых упражнений, элементов психогимнастики, техники выразительных движений, этюдов, тренингов, психомышечной тренировки, мимики и пантомимики, литературных произведений и сказок (игр-драматизаций).

В занятиях используются следующие методические средства: ролевые игры, такие как ролевая гимнастика, включающая ролевые действия и ролевые образы, психодрама. Психогимнастические игры, которые основываются на теоретических положениях социально-психологического тренинга и направленные на развитие произвольности и понимание своих чувств. Также релаксационные методы, это могут быть упражнения, которые основываются на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона, дыхательные техники, визуально-кинестетические техники.

Таким образом, формирование и развитие эмоционального интеллекта детей с нарушением слуха – важная практическая задача, связанная с запросами образовательной практики. Основными направлениями работы по развитию эмоционального интеллекта детей с нарушением слуха являются:

- стимулирование интереса детей к эмоциональной составляющей собственного состояния и межличностных отношений;
- расширение у детей представлений об эмоциях; – развитие навыков использования эмоционально-экспрессивных средств языка и вербализации эмоциональных состояний;
- формирование навыков саморегуляции эмоциональных процессов и культурных эмоциональных проявлений.

Библиографический список

1. Богданова Т.Г., Сурдопсихология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 203 с.
2. Вайсбах Х. Дакс У. Эмоциональный интеллект. – М., 1998. – 160 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 416 с.
4. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
5. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 61–65.

*Зайникова З.Р., учитель математики
МБОУ «Школа для детей с ограниченными
возможностями здоровья», г. Лысьва
ziliya_zainikova@mail.ru*

Роль волонтерства в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В современной России, как и во всем мире, отмечается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Осведомленность о таких людях, их потребностях по-прежнему остается низкой. Во многих странах мира, в том числе и в России принимаются меры по улучшению качества жизни таких людей. Важнейшим агентом социализации детей с ограниченными возможностями здоровья служит волонтер.

Ключевые слова: волонтер, волонтерство, лица с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды.

В современной России, как и во всем мире, отмечается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Причин к этому масса: это и экологические проблемы, и техногенные факторы, некачественные продукты питания и даже какие-то необъяснимые факторы, как например в случае

с расстройствами аутистического спектра, которые изучены недостаточно, чтобы судить о причинах их возникновения.

Лица с ограниченными возможностями здоровья. Инвалиды. Люди с повышенными потребностями. Существует много названий для людей, имеющих какие-то отклонения в состоянии здоровья. Осведомленность о таких людях, их потребностях по-прежнему остается низкой. В советское время существовала практика обучения детей с отклонениями в отдельных школах. Среда была совершенно не подготовлена к жизни людей, которые, к примеру, не могут передвигаться самостоятельно. Этих людей никто не видел и не слышал их нужд.

В современном мире стали больше внимания уделяют нуждам лиц с ограниченными возможностями здоровья. Во многих странах мира, в том числе и в России принимаются меры по улучшению качества жизни таких людей, что является положительным моментом в развитии общества.

Каждому из нас, чтобы сохранить свою человеческую суть, необходимо общение, а оно невозможно без социализации, однако у людей с ограниченными возможностями здоровья по понятным причинам этот процесс затруднен. Важнейшим агентом социализации в такой ситуации служит волонтер.

В последние годы волонтерское движение приобрело небывалый размах. По данным агентства РИА Новости, за последние семь лет число волонтеров удвоилось. Это движение обладает невероятно большим потенциалом и является полезным как для тех, на кого направлена волонтерская деятельность (лицам с ограниченными возможностями здоровья), так и для самих волонтеров. Оно способствует расширению их социализации. Волонтеры, общаясь с лицами с ограниченными возможностями здоровья, расширяют свой кругозор, оттачивают навыки общения с совершенно разными людьми, пробуют применять на практике какие-то профессиональные навыки.

В инструментарии волонтеров есть разные методы для социализации детей с ограниченными возможностями, но главнейшим из них является возможность свободного общения с более широким кругом людей, чем это возможно в обычной жизни людей, страдающих от заболеваний, не позволяющих им вести обычную жизнь. Волонтер для ребенка – инвалида является носителем альтернативных социальных практик.

Круг общения детей с особенностями очень узок, а слово «волонтер» понятно далеко не всем. Для того, чтобы выстроились правильные взаимоотношения между волонтером и ребенком с особенностями, возникло доверие нужно продолжительное время, в течение которого волонтеры регулярно посещают детей или наоборот, когда дети с ограниченными возможностями «приходят к волонтерам». Наблюдения показывают, когда такая модель общения выстраивается, дети понимают, насколько велика роль волонтера.

Этим летом ученица нашего класса, состоящая на учете в СОП, посещала одну из городских площадок, организованных волонтерами. Волонтеры как представители «большого мира» делились с ними иными, альтернативными практиками общения, проводили различные мероприятия, направленные на социализацию детей. Последующая беседа с девочкой показала, как расширился

кругозор ребенка, привиты принципы гуманизма и сейчас собственным примером она демонстрирует реальное их применение. На данный момент, эта девочка сама является волонтером.

Альтруистическая природа деятельности волонтера делает его роль сложной для восприятия детьми, однако показывает, что в мире много доброты, а отношения между волонтерами и детьми с ограниченными возможностями здоровья могут стать дружескими.

Волонтер, общающийся с детьми с повышенными потребностями, заполняет лакуны в восприятии ими мира, делаясь личным пережитым опытом, используют «истории успеха» других людей с ограниченными возможностями здоровья, рассказывают о широком спектре профессий существующих в мире и тех, что доступны им.

Также совершенно необходимым компонентом социализации таких детей является освоение такого понятия, как моральная ответственность. Находясь в положении людей постоянно опекаемых, они чаще всего не испытывают необходимости осваивать его, в их жизни нечасто возникают ситуации, когда они осознанно подходят к понятию ответственность.

В 2018/19 учебном году, приняв классное руководство в 5-м классе, столкнулась с неадекватностью поведения ребят, отсутствием сострадания, умения устанавливать контакты с одноклассниками и другими обучающимися, имеющими инвалидность. Возник вопрос, что делать? Как найти выход из сложившейся ситуации? Было принято решение организовать классное волонтерское движение, с целью привлечь внимание к особенностям детей-инвалидов, вызвать сопереживание, сочувствие, доброжелательное отношение, показать, что данная категория детей нуждается в их внимании, поддержке и помощи. Были организованы классные часы, проведены беседы, ролевые и ситуационные игры по данной проблеме. Постепенно учащиеся начали осознавать свою роль волонтера, стали помогать детям-инвалидам передвигаться по школе, во время прогулок идут рядом, помогают готовиться к уроку, организуют игровые перемены.

В 6 классе вижу, что дети-инвалиды адаптировались в классе, стараются участвовать в мероприятиях класса. Обучающиеся стали дружнее, добрее друг к другу, с пониманием относятся к проблемам одноклассников и других людей.

Таким образом, роль волонтеров в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья огромна. Волонтеры помогают детям с особенностями освоить этические нормы, с которыми ребенок не сталкивается в своей жизни, но освоение, которых совершенно необходимо. Волонтеры делятся личным опытом о разных жизненных ситуациях, заполняя пробелы в знаниях посещаемого им ребенка, дарят опыт общения с кем-то, не входящим в ближайшее окружение. Разнообразие деятельности особенно полезно детям с особенностями для их интеллектуального и эмоционального развития, для социализации. Волонтер – агент социализации и носитель альтернативных практик общения для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Азарова Е.С., Яницкий М.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 306.
2. Бабичева А.В. Волонтеры как носители альтернативных социальных практик в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: http://www.domikdetstva.ru/publ/volontery_kak_nositeli_alternativnykh_socialnykh_praktik_v_rabote_s_detmi_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdorovja/1-1-0-16
3. Гез Т.А., Старикова В.О. Роль волонтерской деятельности в процессе социализации детей-сирот в сиротских учреждениях [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. LXXII междунар. студен. науч.-практ. конф. № 12 (71). – URL: <https://sibac.info/studconf/social/lxxii/127924>
4. Журавлева О.В. Ресурсы НКО и добровольческих объединений в социализации детей с ограниченными возможностями // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2 (58). – Т. 2. – С. 131–135.
5. Количество добровольцев в России за семь лет увеличилось вдвое [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.asi.org.ru/news/2018/09/06/doklad-volonterstvo/>

*Зверева Н.Р., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Прозументик О.В., ПГГПУ, г. Пермь,
natasha_r_i@mail.ru*

Теоретико-прикладные аспекты формирования коммуникативных умений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста

На современном этапе развития образования особо значимым становится изучение вопросов развития коммуникативной сферы детей, так как коммуникативная компетенция человека – одна из ключевых в системе освоенных компетенций. Проблема коммуникативного развития детей в дошкольном возрасте с ОВЗ является исключительно актуальной, так как нереализованные возрастные возможности в ходе социализации ребенка отражаются на формировании его личности в целом.

Важным фактором психического и личностного развития ребенка дошкольного возраста является его общение с взрослыми и сверстниками как эмоционально и содержательно наполненное взаимодействие в разных видах деятельности. В исследованиях А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.К. Марковой, Т.А. Репиной отмечается, что способность к взаимодействию и установлению взаимоотношений с социальным окружением рассматривается как специфическая форма активности субъекта, позволяющая раскрыть личностный потенциал. М.И. Лисина и А.К. Маркова подчеркивают, что в процессе общения важным является не только

проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие, и формирование в процессе коммуникативной деятельности. Это объясняется тем, что в ходе коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, способы деятельности и т.д. Общение оказывает влияние на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых (А.Г. Рузская, Л.В. Скитская и др.). Следовательно, человек формируется как личность и субъект деятельности в процессе взаимодействия и общения с окружающими.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в настоящее время – многочисленная популяция детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющая специфику интеллектуального, эмоционального, речевого, коммуникативного и др. сторон развития [4, 6]. Дети с ЗПР имеют ограниченные представления, быструю перенасыщаемость в интеллектуальной деятельности, незрелость мышления, а также испытывают сложности в общении со сверстниками. Особенности развития, воспитания и обучения детей с ЗПР раскрыты в трудах Т.А. Власовой, О.В. Защиринской, Т.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульяновской, Л.М. Шипицыной и др. Вместе с тем, некоторые аспекты в этой области изучены не в полной мере, к ним можно отнести развитие общения и формирования коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития в период дошкольного детства. В психолого-педагогических исследованиях установлено, что дети с ЗПР к старшему дошкольному возрасту не достигают необходимого развития общения, что обусловлено дефицитом представлений и знаний об общении людей, трудностями в восприятии и понимании вербальной и невербальной коммуникации, нарушениями произвольной регуляции эмоциональной сферы и т.д., что приводит к коммуникативной неуспешности ребенка и блокирует желание вступать в общение со взрослыми и сверстниками и т.д. Сниженная потребность в общении как характерная черта детей с ЗПР способствует тому, что коммуникация со сверстниками у детей с ЗПР имеет эпизодический характер и большинство ребят предпочитают играть в одиночку. Речевой контакт между ребенком и сверстником (или взрослым) возникает, он оказывается неполноценным и кратковременным. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР не овладевают внеситуативно-личностной формой общения со взрослыми и внеситуативно-деловой со сверстниками, являющихся характерными для типично развивающихся детей того же возраста.

Способность ребенка общаться проявляется и развивается в деятельности, базой для развития этой способности становятся знания о процессе коммуникации людей, потребность и желание общаться, совокупность коммуникативных умений (воспринимать и обмениваться информацией, ориентироваться на другого как партнера общения и совместной деятельности), выстраивать коммуникативное взаимодействие Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева и др.).

Центральным компонентом коммуникативной деятельности детей являются коммуникативные умения (А.А. Максимова, С.С. Бычкова и др.). Под коммуникативными умениями мы понимаем владение ребенком невербальными

и вербальными способами общения, позволяющими ему устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками.

Как показал анализ исследований И.И. Иванец, И.А. Кумовой, Е.Г. Савиной, О.С. Степиной, О.А. Черенковой, посвященных изучению особенностей и условий формирования общения в дошкольный период детства, отсутствие элементарных коммуникативных умений информационно-коммуникативного, аффективно-коммуникативного и регуляционно-коммуникативного характера затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, затрудняет развитие ребенка в социальном и личностном аспекте.

Исследователи предлагают целый ряд направлений педагогической работы с детьми в области формирования коммуникативных умений в системе «ребенок-сверстники», обобщение которых позволяет нам выделить следующие линии:

- формирование знаний в области общения (назначение, содержание, средства, способы, правила и т.д.);
- развитие интереса к общению со сверстниками и желание вступить в контакт с ними в процессе осуществления разных видов деятельности;
- формирование умений организовывать и осуществлять общение (различать ситуации общения и на этой основе определять собственные цели и цели партнеров по общению, понимать состояния и поступки других людей, выбирать адекватные способы поведения в конкретной ситуации, оказывать позитивное внимание партнеру по общению, устанавливать дружеские отношения, разрешать конфликты мирным путем и др.).

Обучение детей межличностной коммуникации происходит в различных педагогических ситуациях: чтение художественных произведений и их обсуждение, беседы и полилоги, рассказы из личного опыта детей и взрослых, моделирование общения и проигрывание коммуникативных сюжетов и др. Включение детей в игровую деятельность предоставляет возможность детям не только рассуждать о коммуникации, но действуя, эмоционально проживать и анализировать интеракцию, следовательно приобретать осознанный коммуникативный опыт. В практике подготовки детей к эффективной коммуникации используются разнообразные виды игр – подвижная, хороводная, дидактическая, сюжетно-ролевая, игра-драматизация. Анализ теоретико-прикладных работ Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой, С.С. Бычковой, А.А. Максимовой свидетельствует о том, что в игре имеются возможности обнаружить сильные и слабые стороны в коммуникации ребенка, корректировать те проявления, которые мешают ему свободно общаться со взрослыми и сверстниками (эгоцентризм, застенчивость, конфликтность и т.д.). Игры помогают ребенку научиться понимать других людей, правильно выражать эмоции, способствуют развитию чувства толерантности у детей к другому мнению и т.д. Высоким развивающим потенциалом обладают и коммуникативные игры, позволяющие детям учиться вступать в контакт и укреплять его, адресовать добрые пожелания окружающим людям, замечать эмоциональное состояние человека и оказывать поддержку в ситуациях затруднения, успешно выходить из контакта, оставляя о себе приятное впечатление. В игре содержатся богатые возможности для овладения разноаспектными умениями и создаются условия для приобретения позитивного коммуникативного опыта [1, 2, 3, 6]. Содержание и технология

формирования коммуникативных умений в коррекционно-образовательном процессе ДОО должно выстраиваться на основе своеобразия развивающейся коммуникации ребенка с ОВЗ в дошкольный период детства.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является актуальной в современном дошкольном образовании, так как дети испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками, обусловленные нарушениями в психическом развитии. Общение рассматривается как фактор, опосредующий развитие личности и субъектности ребенка. Овладение ребенком основами коммуникации и применение коммуникативных умений разного плана (информационно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных) обеспечивает его успешность в разных видах деятельности, способствуют развитию позитивных отношений со сверстниками. Формирование коммуникативных умений осуществляются педагогами в условиях организации совместной деятельности детей – свободном общении и специально организованном общении со сверстниками. Воспитательный потенциал игровой деятельности позволяет нам рассматривать игру в качестве эффективного средства формирования коммуникативных умений детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
2. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 211 с.
3. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. – М.: Педагогика, 1978. – 148 с.
4. Ульяновская У.В. Дети с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 2000. – 294 с.
5. Шипицына Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.). – М.: Детство-пресс, 2003. – 384 с.
6. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

*Звягина Е.Н., учитель-логопед
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 13»,
г. Кунгура, zima28081985@mail.ru*

Телесно ориентированный подход в коррекции речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Утвержденный ФГОС дошкольного образования для детей с ОВЗ предусматривает создание многообразия возможностей для личностного развития, успешной социализации и последующей самореализации. Таким образом, решая задачу о создании специальных условий для всестороннего развития личности по

ключевым направлениям: интеллектуальному, физическому, социально-коммуникативному, нравственно-эстетическому, творческому – с учетом индивидуальных психофизических показаний, педагоги обращаются к действенным, современным технологиям коррекции и развития.

В течение всей жизни желания, чувства, запреты «кодируются» телом человека, создавая блоки и броню. Телесный контакт играет в жизни человека огромную роль с самого рождения, когда прикосновения матери открывают ребенку мир еще до того, как он начнет осознавать себя. Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы способствует развитию координации, которая в свою очередь, тесно связана с развитием речи ребенка [4].

Многочисленные исследования свидетельствуют о первостепенной роли движений в становлении психических функций ребенка и наличии тесной связи между показателями физических и психических качеств у дошкольников (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин и др.). Установлено, что нарушение психического развития обязательно отражается на двигательной сфере ребенка и наоборот отставание в развитии физических качеств, приводит к отставанию в умственном, речевом развитии [2].

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют ряд особенностей:

- отставания в физическом развитии, в формировании общей и мелкой моторики;
- присутствует недостаток координированности, пластичности движений;
- имеют повышенный или пониженный мышечный тонус;
- нарушение произвольной регуляции движений;
- трудности при выполнении движений по словесной инструкции;
- несформированность техники выполнения движений;
- присуща быстрая утомляемость и импульсивность и др.

Актуальным в речевой коррекции детей с ТНР является использование телесно ориентированных технологий, которые облегчают все виды обучения, особенно эффективны для оптимизации интеллектуальных процессов и повышения умственной работоспособности. Упражнения помогают снять мышечные зажимы и улучшить мыслительную деятельность, синхронизируют работу обоих полушарий головного мозга, способствуют запоминанию, повышают устойчивость внимания, помогают восстановлению речевых функций, облегчают процессы чтения и письма [1].

В основе телесно ориентированного подхода в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТНР лежит принцип психофизического сопряжения, суть которого заключается в том, что применяемые технологии двигательной активности позволяют добиваться конкретных изменений в физической сфере, которые, в свою очередь, способствуют изменениям в психической, речевой сфере [3]. Коррекция имеющихся нарушений требует комплексного подхода, поэтому работа ведется в тесной взаимосвязи со всеми специалистами ДОУ, отображается

в содержательном разделе, при написании адаптированной общеобразовательной программы.

Развивающая, коррекционная работа, основанная на телесно ориентированном подходе, включает в себя:

- растяжки и элементы хатха-йоги,
- дыхательные упражнения,
- глазодвигательные упражнения,
- перекрестные телесные упражнения,
- упражнения для стимуляции когнитивной сферы,
- упражнения для развития коммуникативной сферы,
- упражнения для развития мелкой моторики рук,
- игры с правилами, мышечную релаксацию,
- биоэнергопластика,
- интеграция речи и движения.

Коррекция речевых нарушений протекает значительно быстрее при использовании занятий по сенсорно-интегративной логоритмике. Это всем известные, стихи с сопровождением движений, жестов. При речевой нагрузке одновременно используются балансир, мягкие модули, деревянные кубики, кирпичики (например, для постройки башни), проползание через тоннель. Упражнения с музыкальным сопровождением.

Для совершенствования сенсорных функций регулирования психофизического состояния в деятельности с детьми активно используются различные предметы (монетки, бусины, мячи, игрушки и другие мелкие предметы), разнообразные материалы, имеющие обонятельные, вкусовые и тактильные свойства. Например: горох, греча, мука, хлебные палочки, соломка, сушки, натуральные продукты, растения, зубочистки, коктейльные трубочки, ложки разного размера, блюда, флакончики с запахами, пакетики со специями, ароматические масла. Материал подбирается с учетом лексической темы недели в ДОУ.

Речь – это сложный процесс, требующий скоординированной работы дыхания, ротовой полости, нервной системы, и органов восприятия: когда хотя бы одна из составляющих дает сбой, разваливается, как правило, весь механизм.

Использование телесно ориентированного подхода в коррекционной работе с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями имеет ряд преимуществ, которые делают их максимально востребованным:

- возможность пробудить интерес дошкольников к логопедическим занятиям;
- многообразие материалов позволяет активизировать ощущения, восприятия, зрительно – двигательную координацию;
- любая деятельность с использованием телесно ориентированных технологий позволяет детям освоить новые ощущения, создать особый эмоциональный настрой, даже малоактивные дети проявляют интерес и желание к участию.

Таким образом, телесно ориентированный подход позволяет раскрыть резервные возможности каждого ребенка, осмысленно действовать и реагировать на ситуации, в которых мы находимся, и формирует базу для развития, обучения и социального поведения.

Библиографический список

1. Воробьева Е.А., Семенович А.В., Архипов Б.А. и др. Комплексная методика психомоторной коррекции. – М., 1998. – 72 с.
2. Ганичева И.В. Телесно ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5–7 лет). – М., 2014. – 132 с.
3. Гриняк А.Б., Барба М.Ф., Кравченко М.И. Телесно ориентированные практики в работе с детьми. Метод замещающего онтогенеза // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3. – С. 99–101.
4. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М., 2000. – 128 с.

*Зорина Н.А., старший преподаватель ПГГПУ,
г. Пермь, zorina@pspu.ru*

Гибкость и вариативность поведения как проявления нравственной успешности ребенка дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния различных факторов и создания условий для становления социальной успешности ребенка дошкольного возраста в сфере нравственного поведения. Раскрывается сущность нравственного поведения ребенка с точки зрения гуманистического, субъектно-деятельностного и социально-психологического подходов; связь социальной, нравственной успешности личности и ее поведения. Рассматривается роль опыта гибкого и вариативного поведения ребенка и его нравственной успешности в детско-взрослой среде.

Ключевые слова: успешность, социальная успешность, нравственная успешность, нравственное поведение, тактика поведения, модель поведения.

Современное российское образование ориентировано на выполнение особой миссии – обеспечение успешности каждого ребенка в самореализации и саморазвитии.

Успешность как особое социальное качество человека проявляется в деятельности человека и выражает его активное преобразующее отношение к окружающему миру и самому. Это качество объединяет в себе разнообразные достижения процессов развития и образования человека и является наиболее полной формой их выражения в деятельности, общении и поведении личности.

В современных документах об образовании акцентируется внимание на условиях, необходимых для реализации каждым обучающимся (воспитанником) успешности в обучении, взаимоотношениях окружающими людьми.

Проблема успешности ребенка давно и плодотворно разрабатывается в психолого-педагогических исследованиях. В работах К.А. Абульханова-Славской, В.С. Агеева, А.К. Марковой, Ю.М. Орлова и др. исследуются сущностные характеристики феномена «успешность», роль различных факторов развития успешности, связь успешности с деятельностью и видовое разнообразие проявлений успешности, условия ее становления и проявления, функции и роль в личностном развитии.

Методологическим основанием решения разнообразных аспектов данной проблемы в большинстве исследований являются субъектно-деятельностный и субъектно-личностный подходы. Ученые отмечают, что именно в деятельности и общении происходят проявление и развитие успешности личности: достигая разнообразных целей деятельности, апробируя различные способы ее осуществления, рефлексирова результаты своих усилий ребенок приобретает опыт переживания, проявления и оценки своей успешности; у ребенка формируется устойчивое стремление «быть успешным»; происходит постепенное осознание связи результатов деятельности и их качества с признанием со стороны окружающих людей, их отношением к достижениям, поступкам ребенка.

Резюмируя данные и выводы исследований по проблеме успешности, можно сделать следующие выводы:

- успешность определяется как целостное социальное качество, интегрирующее в себе социальные потребности и мотивы, опыт результативной и успешной деятельности, стремление к самопроявлению и самоутверждению;

- успешность является одновременно базовой потребностью и стимулом к поступкам; выступает в качестве основного мотива поведения; обнаруживает себя как результат эффективной деятельности, представляющий в качестве оценки как со стороны самого субъекта, так и со стороны окружающих;

- успешность связана с деятельностью, общением и поведением человека: в них успешность проявляется, развивается и осознается субъектом;

- становление успешности как личностного качества происходит под влиянием как внешних, так и внутренних факторов, при этом последние оказывают наиболее существенное влияние на развитие всех составляющих успешности [1].

Образование и воспитание оказывают позитивное влияние на успешность ребенка лишь в том случае, когда они способны обеспечить комплекс условий для становления этого качества: поддержка стремления ребенка к успеху; целенаправленное развитие у ребенка позиции субъекта общения и поведения; формирование интереса к деятельности и культуры деятельности ее организации; развитие способности к осознанному выбору средств самопроявления и самоутверждения в социальной среде; систематическое воспитание комплекса социально-нравственных качеств, обеспечивающих адекватное проявление

успешности и стимулирующих проявление личностных усилий к саморазвитию, к достижению успеха.

Характеризуя сущностные и системные свойства успешности, исследователи отмечают, что этот феномен проявляется в разных видах деятельности человека.

В соответствии с этим выделяются разные виды успешности: успешность в учении, социальная успешность, коммуникативная успешность и т.д.

Для современного человека, живущего в стремительно изменяющемся обществе и в условиях его тотальной технократизации, особое значение имеет социальная успешность, обеспечивающая возможности мобильной адаптации к изменяющимся социальным требованиям (сохраняя при этом свою индивидуальность), проявления себя в конкурентной среде, гармонизации отношений с окружающими людьми, их принятия, поддержки и понимания.

Социальная успешность проявляется в наличии субъектно-ценностных и социально признанных достижений человека в социальной сфере: общении, социально-ориентированной деятельности, межличностных отношениях, поведении (Н.А. Баранец, Н.В. Калинина и др.) [1, 3].

Важной составляющей социальной успешности является нравственная успешность. Нравственный компонент социальной успешности проявляет себя: в умении следовать в нравственном выборе и поступках нравственно-этическим нормативам; наличии нравственных ценностных ориентаций, мотивирующих поведение и выполняющих в нем оценочную функцию; социальной активности как ярко выраженном стремлении к нравственному самопроявлению; опыте проявления нравственной успешности и ее позитивного переживания личностью [3].

Актуальность задач педагогического содействия развитию и проявлению ребенком нравственной успешности связана с объективной социальной ситуацией, сложившейся в современном социуме и образовании. Очевидно, что, несмотря на усилия, осуществляемые обществом, государством и образованием в сфере воспитания подрастающего поколения, проявления нравственного кризиса продолжают нарастать. Этому способствует ряд факторов: реальное смещение образовательной практике акцента в с задач нравственно-духовного воспитания подрастающего поколения в сторону интеллектуализации и цифровизации содержания и технологических ресурсов образовательного процесса; стремление родителей развивать у ребенка личностны качества, необходимые для успешной конкуренции в сфере профессиональной деятельности; игнорирование воспитывающими взрослыми проявлений в подростковой среде соревновательности, небрежительного отношения к более слабым и недостаточности внимания к переживаниям и чувствам других людей и др.

В таких условиях попытки формального выполнения образовательной организацией (отдельным учителем) воспитательной функции не могут привести к какому-либо существенному изменению нравственной сфере личности. Традиционно реализуемый в практике нравственного воспитания нормативно-этический подход не позволяет кардинально изменить реальное поведение ребенка

в условиях глобального изменения отношения значительной части общества к большинству этических норм и ценностей, и, как следствие, снижения их регулятивной функции.

Нравственное поведение личности в современных условиях должно иметь своим основанием и ориентиром не только этические, но и гуманистические ценности (Р.С. Буре, Т.И. Бабаева, О.И. Смирнова, С.А. Улитко и др.) [2, 4, 5]. В этом случае нравственное поведение может быть рассмотрено как социально-ориентированная деятельность, осуществляемая личностью с целью построения и преобразования отношений с другими людьми в соответствии с гуманистическими ценностями и условиями конкретной ситуации социального взаимодействия. Условия ситуации социального взаимодействия включают в себя состояние, переживания и ожидания ее субъектов, социально-нравственное содержание ситуации, эмоциональные и поведенческие проявления участников ситуации по отношению друг к другу. Практическая составляющая нравственного поведения (поступок) – это единство разных видов действий, последовательно осуществляемых человеком для достижения гуманно-нравственных целей в отношении другого человека.

Успешность в нравственном поведении можно рассматривать как позитивные переживания субъекта поведения, возникающее в результате выбора и совершения поведенческих действий, обеспечивших достижение цели взаимопонимания, взаимоприятия участниками ситуации друг друга, конструктивного разрешения ими нравственной проблемы в соответствии ожиданиями и желаниями всех участников ситуации.

Важнейшим условием успешности нравственного поведения является формирование у воспитанников способности к гибкому и вариативному поведению. Такое поведение, с одной стороны, не противоречит этическим нормам в целом, с другой – предполагает возможность совершения ребенком гибких и вариативных действий, ведущих к достижению цели поступка в конкретной ситуации социального взаимодействия, предполагающей необходимость согласования интересов всех ее участников.

В отличие от нормативного гибкое нравственное поведение характеризуется иной последовательностью действий субъекта при определении тактики поступка. Сначала ребенок ориентируется в ситуации, т.е. собирает информацию о ней, ее участниках. Далее осуществляется разносторонний анализ ситуации с целью выявления причин ее возникновения, роли, ожиданий, требований каждого ее участника. Выявленная проблема становится основой для поиска различных вариантов поступка, т.е. последовательностей действий в отношении партнера по взаимодействию. Ребенок конструирует модель поведения, опираясь не только на известные этические нормы и нравственные ценности, но и на результаты анализа причин ситуации, состояний ее участников, их ожиданий. Гибкое поведение характеризуется мобильностью, т.е. оно не завершается применением одного варианта действий. В зависимости от того, насколько выбранный вариант оказался

результативным, субъект поведения корректирует и изменяет его, меняя, таким образом, тактику поведения. Это позволяет ребенку достичь желаемой цели не только в типичных и привычных социальных ситуациях, но в сложных, неоднозначных, требующих гармонизации ожиданий субъектов взаимоотношений и требований этических норм. Для овладения практикой гибкого поведения ребенку необходимо овладеть не только содержанием нравственных ценностей и норм, способами их практической реализации, но и опытом конструирования и применения различных вариантов поведения в разнообразных ситуациях с социально-нравственным содержанием.

Одним из педагогических средств формирования у детей с дошкольного возраста гибкости и вариативности поведения может выступать образовательная ситуация эвристического характера. Особенностью такой ситуации является предъявление ребенку возможности творческого конструирования разнообразных вариантов поведения в нетипичных ситуациях взаимодействия со сверстниками с последующей апробацией поведенческих моделей в квази-поведении (игровом моделировании).

Таким образом, успешность ребенка в нравственном поведении является проявлением социальной успешности личности. Переживание воспитанником успешности в поведении способствует стимулированию и развитию нравственной мотивации личности, поддержке ее стремления к поведению в соответствии с гуманистическими и нравственными ценностями. В современных условиях нравственного развития общества особое значение приобретает задача формирования у детей опыта гибкого и вариативного поведения по отношению к окружающим людям. Владение практикой конструирования разнообразных моделей такого поведения позволяет ребенку достичь цели гармонизации отношений со сверстниками, быть принятым и одобряемым в детско-взрослой среде, т.е. быть нравственно успешным.

Библиографический список

1. Баранец Н.А. Формирование социальной успешности младшего школьника как проблема социальной педагогики // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2010. – Вып.12(92) – С. 150–156.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет. ФГОС. – М.: Мозаика-Синтез, 2014.
3. Калинина Н.В., Калинина К.И. Психологическая помощь учащимся в достижении социальной успешности // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденция развития. – 2010. – № 3. – С. 15–21.
4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. О соотношении непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 26–36.
5. Улитко С.А., Буре Р.С., Воробьева М.В. Воспитание гуманистической направленности поведения у детей среднего дошкольного возраста // Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников: пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. – М., 2004.

Карманова А.А., учитель-дефектолог,
учитель-логопед, МАДОУ «Центр развития
ребенка – детский сад № 178», г. Пермь,
Karmanova.perm@mail.ru

Сюжетно-ролевая игра как средство социализации детей с ЗПР

*«Игра – это огромное светлое окно, через которое
в духовный мир ребенка вливается живительный поток
представлений, понятий об окружающем мире»*

В.А. Сухомлинский

Аннотация. В статье отражена роль сюжетно-ролевой игры в социализации детей с ЗПР. Раскрываются особенности формирования игровых действий и этапы обучения детей с ЗПР сюжетно-ролевой игре в условиях компенсирующей группы ДОУ.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями (ООП), задержка психического развития (ЗПР), социализация, сюжетно-ролевая игра.

Игра – один из ведущих видов деятельности как для типичного ребенка, так и для ребенка с особыми образовательными потребностями в дошкольном детстве. Через игру дети учатся общаться с окружающими, понятно излагать желания, просьбы, договариваться, формируются навыки культурного поведения. В игре ребенок сам стремится научиться тому, что он еще не умеет, в игре происходит непосредственное общение со сверстниками, развиваются нравственные качества, социально-коммуникативные навыки. Когда мы говорим о социализации ребенка с особыми образовательными потребностями, то имеем в виду две взаимосвязанные стороны: умение взаимодействовать с окружающими людьми и соблюдать нормы поведения.

Одна из задач педагогов в работе с особыми детьми состоит в формировании социально-коммуникативных навыков, социализация ребенка, в то общество, которое его будет окружать. Социальные отношения должны стать предметом специальной подготовки ребенка к взрослой жизни. Оптимальной формой этих отношений является игра. Известно, что игровая деятельность весьма многогранна, так же как разнообразны и игры дошкольников. При всем том главенствующее значение отводится среди них сюжетно-ролевым играм. Сюжетно-ролевая игра является основой социализации личности детей дошкольного возраста. От того, насколько удастся продвинуть ребенка в овладении игрой, будет зависеть успешность его речевого, умственного и нравственного развития. Дети с проблемами в развитии нуждаются в более активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники. Неблагоприятные психологические и социальные условия (недостаточный культурный уровень семьи, отсутствие педагогически целесообразного воздействия взрослых на ребенка, психотравмирующие ситуации) в свою очередь замедляют психическое развитие.

Мы сопровождаем детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, у которых наблюдаются эмоционально-волевые и поведенческие нарушения, недостаточная сформированность функции произвольного внимания, памяти, мышления, речи.

Включаясь в совместную сюжетно-ролевую игру с детьми мы выявили, что они не умеют моделировать свои отношения, дети не проявляют активности для совместной игровой деятельности; не владеют умением общаться, договариваться. Часто возникают конфликтные ситуации, которые переходят в агрессию друг против друга. Ребята эмоционально не устойчивы, мало общаются между собой, коллективная игра не складывается. Наши наблюдения за играми детей, определили степень общительности или замкнутости каждого ребенка, выявили их умения согласовывать свои действия с действиями товарищей, степень инициативности или стереотипности.

Играя в сюжетно-ролевые игры, дети выполняют однообразные игровые действия с предметами, состоящие из ряда повторяющихся операций; отсутствует ролевая речь; логика действий нарушена; роли фактически есть, но они чаще не называются и определяются характером игровых действий; редко используются предметы-заместители, даже при их использовании, предмету дается одно, строго зафиксированное значение.

Из этого следует, что у детей с ЗПР снижена потребность в игре и затруднено формирование мотивационно-целевого этапа (создание замысла и пути его реализации). Мы пытаемся включить ребенка в игру, но он долго не проявляет интерес к ее процессу и игрушкам, действует безразлично, порой пассивно подчиняясь нашим требованиям. Затруднен перенос знаний, полученных на занятии, в свободную деятельность. Речь в игре не выполняет планирующей и регулирующей функции, речь и действия разорваны, в речи не отражается содержание игровых действий. Ролевое поведение отличается импульсивностью. Например, ребенок собирается играть в «больницу», с увлечением надевает белый халат, берет чемоданчик с «инструментами» и идет в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей, которые играют в сюжетно – ролевую игру «Магазин».

Все это говорит о несформированности целостного механизма игры и о том, что она не достигла уровня ведущей деятельности и не является школой социальных отношений.

В обучении дошкольников с ЗПР важен комплексный подход: ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности, обучающие игры, организация предметно-игровой среды, общение взрослого с детьми в процессе игры и конечно взаимосвязь в работе учителя-дефектолога и воспитателей группы. Мы начали работу над обучением детей с ЗПР сюжетно-ролевой игре в условиях компенсирующей группы, в целях обогащения их социального опыта.

Нами были поставлены следующие задачи:

– расширять знания детей о функциональных особенностях персонажей сюжетно-ролевых игр;

- совершенствовать умения детей взаимодействовать в игре, пользуясь соответствующими атрибутами, предметами-заместителями и воображаемыми действиями;
- учить детей логически соединять несколько сюжетов в один, выразительно передавать образ в игре через мимику, жесты, пантомимику;
- воспитывать культуру общения в игре, совершенствовать коммуникативные навыки;
- развивать наглядно-образное мышление и творческое воображение;
- формировать умения детей планировать игровую деятельность применительно к сюжету;
- развивать у дошкольников умение разворачивать действия в воображаемом речевом плане.

I Этап – подготовительный.

На первом этапе мы обогащали содержание сюжетно-ролевых игр; развивали навыки общения с взрослыми через диалогическую речь; расширяли знания детей о функциональных особенностях персонажей сюжетно-ролевых игр. Для этого мы организовали экскурсии, прогулки, беседовали с детьми, выполняли этюды на развитие умений выражать эмоциональное состояние персонажа и передавать его образ (например: «Сердитый покупатель», «Грубиян», «Вежливый мальчик» и т.п., показывали видео и фото презентаций. При посещении библиотеки, куда мы ходили на экскурсию, или в медицинский кабинет детского сада, мы создавали условия для активной деятельности детей. Руководили наблюдением детей за деятельностью взрослых, с помощью объяснений и вопросов. Обращали их внимание на выполняемые людьми действиями, их последовательностью, на то, какие предметы используют люди данной профессии, затем четко фиксировали их в речи и требовали от детей по возможности развернутых ответов. Мы создавали у детей положительный настрой, что способствует возникновению у них желания отобразить увиденное в своих играх. Использовали дидактические игры, которые способствуют закреплению знаний полученных детьми на экскурсии. Например, после экскурсии на пищеблок в детском саду, медицинский кабинет, библиотеку, предлагали детям игры «Что нужно для борща и компота», «Овощи – фрукты», «Кому, что нужно для работы», «Город мастеров», «Отгадай профессию» и т.п. Использовали такие виды работ как беседа по картине, рисование на заданную тему.

II этап – Формирование игровых умений.

На втором этапе учили принимать и обозначать игровую роль; разворачивать ролевое взаимодействие, ролевой диалог с взрослым и партнером-сверстником, используя название роли, ролевое обращение, краткий диалог; учили использовать предметы-заместители в игре; выполнять воображаемые действия. На этапе формирования игровых умений широко использовали такие приемы как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение ребенком действий по подражанию, демонстрация образца действий. Учили детей сопровождать игровые действия речью, мимикой, жестами, используя свободные игры в парах, в подгруппах.

Стимулировали высказывания детей, задавая наводящие вопросы, развивая диалогическую форму общения. С этой целью использовать игры «Телефонный разговор», «Справочное бюро»; игры по сказкам «Теремок», «Репка», «Колобок», «Три поросенка» и т.д.

В связи с тем, что у некоторых детей наблюдалось неумение использовать предметы заместители, воображаемые действия, ситуативное замещение в игре, необходимы были специальные игры и упражнения, в которых дети осваивали действия замещения. Например, переименовывали один предмет в другой и предлагали ребенку совершить действие, характерное для переименованного предмета: «Давай назовем этот кубик мылом, карандаш градусником. Покажи, что ты будешь делать с мылом, градусником». Характер заданий постепенно усложнялся: вначале переименовывает педагог, далее переименовывали сами дети и воспроизводили действия с новыми предметами. При этом осуществлялся постепенный переход от сходных по форме предметов к более различающимся. Далее переходили к заданиям, требующим совершения действий замещения в рамках игрового повествования. Знакомыми детям изображениями обозначались предметы и персонажи, участвующие в игре (например, картинка с изображением плиты, обозначает, что надо готовить обед и т.п.). Следующим направлением было обучение детей ситуативному замещению (замена реальной ситуации на воображаемую). Для этого создаются небольшие проблемные ситуации в обучающих играх, типа: «А где будем мыть руки?» «А мы забыли положить сахар в компот» и т.д. Используя прием имитации, показывали детям как будто моют руки, как будто кладут сахар в компот и т.д.

Выбирая картинки вместе с детьми, можно рассказывать историю, а в конце дети по символической записи развертывали деятельность. Для того чтобы снять свойственную детям с ЗПР тенденцию закреплять за каждым предметом только один присущий заместитель, сделать их обобщение более широким, гибким, изменялся дальнейший ход обучающей игры таким образом, чтобы возникла необходимость введения новых предметов. Так как все имеющиеся предметы были задействованы в игре, детям приходилось уже переименованные и выполнявшие другие функции предметы переименовывать заново. Таким образом, один и тот же предмет переименовывался и замещал разные предметы с непохожим набором действий (например: кирпичик – это мыло, а также пачка печенья, палочка – отвертка, градусник и т.д.)

Одним из видов работы было обучение детей перевоплощаться в другой образ (например, дети перевоплощались в птичек, бабочек, жучков, котят, зайцев) и действовать в соответствии их линии поведения. В дальнейшем на основе игр-имитаций дети переходили к несложным играм-драматизациям. В них учили детей сочетать свои поступки в игре с ролевой речью. Этот вид игры не требует разработки самостоятельного замысла, а способы совмещения деятельности заданы в сюжете. Игры-импровизации и игры-драматизации необходимы для того, чтобы научить детей позиционному ролевому замещению.

III этап – Обучение сюжетно-ролевой игре.

На этапе обучения сюжетно-ролевой игре, сначала педагог выполнял главные роли (врач, провизор, продавец, мама и т.п.), давал детям указания в разных формах. Используя прямые указания, говорим ребенку: «Иди в аптеку. Покажи рецепт. Оплати покупку лекарств, принеси, пожалуйста, чек» и т.п. Также использовали указания в форме конкретных или общих вопросов. Например: «Твоя дочка хочет кушать?», «Почему твой сын плачет?» и т.п.

Затем педагог берет на себя второстепенные роли (покупателя, больного, дочки и т.п.) и, являясь участником игры, имеет возможность показать различные способы организации игры, решать спорные вопросы, т.е. косвенно руководит игрой. Детям, которым было необходимо, создают ситуацию успеха, например: «Марина, ты будешь хорошим врачом, ты правильно делаешь перевязку больному».

В дальнейшем педагог не принимал ролевого участия в игре, а использовал при необходимости следующие приемы руководства: создание игровой обстановки, помощь в распределении ролей, совет по ходу игры. Учил детей вступать друг с другом в речевое взаимодействие, придумывать для изображаемого персонажа свои особенности, соблюдать игровые правила.

На данном этапе педагог формирует у детей умения изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров в игре, выстраивать новые последовательности событий, ориентируясь на партнеров и взрослого. С этой целью педагог стимулирует последовательную смену ребенком первоначально взятой на себя роли, организует обсуждение правил реализации роли до начала игры, создает проблемные ситуации. Например, в игре по теме «Семья» маме нужно сварить борщ, но нет для этого продуктов, взяв на себя второстепенную роль, я спрашиваю у детей «Что будем делать?». В создавшейся проблемной ситуации дети предлагают разные пути решения. Обсудив все предложения, выбираем наиболее приемлемое.

Далее учим детей комбинировать предложенные самим ребенком и другими участниками игры события в общем сюжете игры, совместно с взрослым. Распределяя роли между детьми, педагог учитывает индивидуальные особенности и игровые потребности каждого. Постоянно поощряет детей при проявлении творчества, при качественном изменении звеньев сюжета, что очень важно для детей с ЗПР. На специальных занятиях по подготовке к игре проводятся беседы с детьми, учим отвечать на вопросы, объяснять, во что они хотят играть, что им будет необходимо в игре, какие игрушки, атрибуты, обучаем игровому диалогу, вплоть до заучивания. Уделяем огромное внимание замыслу в игре.

Результаты деятельности. Постоянно изучая, обогащая и развивая игровой опыт детей с ЗПР, обучая их сюжетно–ролевой игре, мы наблюдаем положительную динамику. Дети научились отражать в играх несложный сюжет, выполнять действия в определенной последовательности, взаимодействовать в игре, пользуясь соответствующими атрибутами, предметами-заместителями и воображаемыми действиями; поддерживать ролевой диалог, который стал более развернутым. Ребята не только стали выражать свои просьбы словами, простыми односложными

предложениями в игре, а появились в речи игрового диалога: прилагательные, местоимения, наречия, предлоги. У них сформировались навыки доброжелательного отношения к взрослым и сверстникам – партнерам по игре, наблюдаются проявления эмоциональной отзывчивости на их состояние в процессе игры. Наши воспитанники начали проявлять самостоятельность, инициативность, воображение и творчество в играх. Дети научились выразительно передавать образ в игре через мимику, жесты. У них сформировалось умение планировать свою игровую деятельность применительно к сюжету. Таким образом, через игру ребенок с ЗПР развивается физически, умственно и эмоционально, через игру он творит свой реальный жизненный опыт, учится общаться с окружающими, понятно излагать желания, что в дальнейшем поможет ему социализироваться в общество.

Библиографический список

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии. – СПб., 1996. – 205 с.
2. Иванкова Р.А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста // Дошкольное воспитание: Традиции и современность. – М., 2002. – 32 с.
3. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 157 с.
4. Максимова А.А. Учим общаться детей в сюжетно-ролевой игре. – М.: Сфера, 2005. – 89 с.
5. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М: Педагогика, 1990. – 125 с.

*Клабукова С.Г., учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 238», г. Перми
svetlana.klabukova@mail.ru*

Сотрудничество семьи и детского сада – необходимое условие для позитивной социализации ребенка с нарушениями речи

*«Воспитывает все: люди, вещи, явления, но,
прежде всего и дольше всего – люди. Из них
на первом месте – родители и педагоги»*

А.С. Макаренко

Созданные в детском саду условия дополняют воспитание, получаемое ребенком в семье. На семье лежит огромная ответственность за будущее ребенка и за то, как его примет общество. Поэтому важнейшей задачей специалистов детского сада является сделать родителей не просто союзниками, а грамотными помощниками. В настоящее время не все родители понимают проблемы детей с тяжелыми нарушениями речи, неадекватно оценивают их возможности, порой

просто не понимают сути коррекционной работы. Родители не обращают внимание на развитие ребенка, стараясь ответственность за воспитание переложить на образовательное учреждение. Эмоциональный дискомфорт в семье, семейное неблагополучие, конфликтность, напряженность, нестабильность брака снижают воспитательный потенциал семьи. Нельзя не учитывать внутрисемейные отношения. Своевременное выявление психологами и социальными педагогами образовательных учреждений неправильного воспитания в семьях, имеющих детей с тяжелыми нарушениями речи, диагностика эмоционального состояния помогут избежать негативных последствий неправильного воспитания или снизить их вероятность. В данных случаях необходима квалифицированная педагогическая помощь, профессиональные знания и умения педагогов.

Образовательная программа любой дошкольной образовательной организации формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации [5]. Детский сад выстраивает целую систему всеобуча родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии. Одной из задач социально-коммуникативного направления адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи является овладение элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения в социуме. Дошкольники старшего возраста с общим недоразвитием речи часто не понимают друг друга, не умеют договариваться, вступают в конфликты, затрудняются разрешить спор мирным путем, не стремятся к сотрудничеству в игре. С неумением ориентироваться в ситуации общения появляется негативизм. Педагоги встревожены повышением агрессивности, неумением взаимодействовать. Поэтому одним из основных направлений логопедической работы должно стать формирование коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность предполагает свободное владение средствами общения. Работа в логопедической группе начинается с формирования положительного настроения на занятия, с умения вступать в контакт со сверстниками, контролировать свои эмоции. Мы учим детей сотрудничать, слышать, понимать и соблюдать правила игры, контролировать движения, работать по инструкции. На следующем этапе дети учатся воспринимать и понимать информацию, учатся вступать в общение, задавать вопросы. Дошкольники осваивают речевой этикет, работу в паре, в команде. Этому способствует активная деятельность, новые впечатления, благоприятная атмосфера в группе. Через позитивное самоощущение ребенка в семье формируется положительное отношение к окружающему миру. Любовь и забота в сочетании с требовательностью являются основой влияния родителей на ребенка. Сила влияния семьи обусловлена податливостью ребенка воспитательным воздействиям, его подражательностью. Дети учатся распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих, выражать собственные переживания. Общими усилиями взрослые развивают в детях умение

договариваться, разрешать конфликтные ситуации, учат соблюдать очередность в диалоге и игре, вступать в контакт со сверстниками и взрослыми.

В МАДОУ «Детский сад № 238» работают две группы для детей с ТНР. Социально-коммуникативное развитие детей, развитие и воспитание речи происходит в сотрудничестве с родителями. На совместных мероприятиях родители учатся способам общения с ребенком, учатся понимать, сочувствовать и сопереживать ему. Родители любят индивидуальные встречи, практические занятия, большой популярностью пользуются Дни открытых дверей, совместные занятия с детьми. Во время таких встреч родители получают необходимые навыки для коррекции различных сторон речи. В сотрудничестве с родителями дети в игровой деятельности включаются в систему социальных отношений общества, учатся выстраивать свое поведение и деятельность. Родители осознают особенности своего ребенка, необходимость коррекционной работы, ее направленность на разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Игра дает детям возможность воспроизвести взрослый мир. В совместной игре дети разрешают конфликтные ситуации, договариваются, находят компромиссные решения. Эмоциональный рост, реализация потребности в движении, в общении, в исследовании - все это происходит в игре. Важно, чтобы ребенок активно, с удовольствием и желанием, вступал в общение с взрослым, а взрослый занимал позицию равноправного партнера. Для коррекции речевых недостатков, обогащения и совершенствования речи создана благоприятная речевая среда, которая служит интересам, потребностям и развитию детей. Благодаря этому, у детей формируются не только коммуникативные умения, но и создается положительный фон для регуляции речевого поведения.

Своевременному и качественному овладению устной речью способствует ее активное использование. Педагоги логопедической группы дополнили предметно-развивающую среду новыми играми, помогающими инициировать речевую активность детей. Учитывая структуру дефекта у детей с общим недоразвитием речи, были подобраны игры, стимулирующие речевое и личностное развитие детей. Примеры таких игр: «Волшебный пояс», «Найди сходство», «Соседи», «Кто-то», «Чудесные вещи», «Речевое лото», «Головоноги», «Скажи иначе», «Сочинялки», «Что хорошо, что плохо», «Обучающее лото». При своем обучающем характере эти игры доступны для родителей. В группе много настольно-печатных, дидактических игр, лото, домино, игр с правилами, сюжетно-ролевых и театрализованных игр. Игры способствуют развитию диалогической речи, дети учатся добиваться желаемого результата, преодолевать трудности. Использование игр в детском саду и дома объединяет усилия взрослых для обеспечения успешного речевого развития ребенка.

Общение со сверстниками, как и общение с взрослыми, специально организовано в различных видах деятельности. Чем сложнее и разнообразнее

деятельность, тем чаще ребенок вступает в речевое общение. Особое внимание эмоциональному воспитанию, навыкам общения в нашем детском саду уделяется в процессе театрализованной деятельности. Дети с тяжелыми нарушениями речи выступают в роли героев сказок, участвуют в театрализованных играх, мини-концертах. Ребенок с ТНР может быть талантливым, способным, как и ребенок без проблем в здоровье. Фестиваль «Весна театральная» позволяет детям почувствовать себя успешными, дети исполняют роли в итоговом спектакле фестиваля. Наши дети активные участники праздников. Родители, включаясь в процесс подготовки, больше общаются с детьми, активно интересуются делами детей, радуются их положительным эмоциям. Выступая в качестве зрителей, исполняя роли, дети учатся сочувствовать, жалеть, сопереживать близким людям, откликаться на радостные и печальные события, познают окружающий мир. Социальный и интеллектуальный потенциал детей и родителей помогает реализовать проектная деятельность. Родители участвовали в проектах «Читаем вместе», «Новогодний калейдоскоп», «Пока память жива», «Скоро в школу». В этом году педагоги и родители подготовительной логопедической группы детского сада организовали выезд детей на экскурсию "Пока память жива!", посвященную Дню Победы. Дети читали стихи и возлагали цветы у памятника Уральскому танковому корпусу, познакомились с историей нашего города в Музее «Диорама», в Музее артиллерии детям рассказали о Мотовилихинском заводе. Понимание истории родного края также способствует социализации детей. В коррекционной работе с детьми с нарушениями речи всегда необходимо опираться на их эмоциональный мир, познавательный интерес. Совместное творчество, комфортная благополучная обстановка в группе обеспечивают коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Знакомство с традициями празднования Нового года помогает удовлетворить познавательный интерес детей к этому празднику, обогатить их социальный опыт, пробудить потребность в творческой деятельности. На спектаклях в Пермском театре кукол дети закрепляют навыки театрального поведения, повышают зрительскую культуру. Родительский клуб, созданный для эффективного детско-родительского взаимодействия, помогает решать проблемы преемственности между дошкольным и начальным образованием. Проанализировав анкеты, предложенные родителям, специалисты спланировали занятия клуба. Родители получили возможность следить за успехами детей, видеть сложности, учиться приемам коррекционной работы, играть с детьми. Показ наиболее эффективных методов и приемов работы речевого воспитания, раскрытие возможности переноса полученных педагогических знаний в условия семейного воспитания повышают педагогическую компетентность родителей в вопросах речевого развития ребенка, учат общаться с детьми посредством совместной игровой деятельности. Позитивное общение детей, родителей и педагогов в различных формах деятельности способствует позитивной социализации каждого ребенка.

Если родители детей не проявляют активности во взаимодействии, педагоги используют современные виды связи. На помощь приходят социальные сети,

Мессенджеры, электронная почта, интернет-сайты. Малоэффективным является воздействие на родителей через методические рекомендации по вопросам воспитания ребенка, расположенные в папках и на стендах в раздевалке группы, поэтому информацию родители получают индивидуально. Конкурсы и олимпиады способствуют дальнейшей социализации детей. Наши дети с ТНР постоянные участники конкурсов разного уровня «Речецветик», «Театральные этюды», «Мы о войне стихами говорим», «ПроТехно», различных интернет-конкурсов и олимпиад. Педагоги и родители в сотрудничестве формируют у детей представления о социуме, самом себе, окружающих людях, природе и рукотворном мире, воспитывают социальные чувства, активную жизненную позицию.

Социально-коммуникативное развитие детей относится к числу важнейших проблем педагогики. Его актуальность возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребенка, в котором часто наблюдаются дефицит воспитанности, доброты, речевой культуры во взаимоотношениях людей. Стремясь к установлению единства и взаимодействия воспитательных воздействий на ребенка в семье и детском саду, специалисты осуществляют педагогическое просвещение родителей, оказывают им практическую помощь, воспитатели ведут большую работу с семьей, добиваясь единства общественного и семейного воспитания. Важнейшим результатом такой работы с родителями должна стать их активная позиция в социализации ребенка. Особенно эта работа важна для педагогов, работающих с семьями, где есть дети с тяжелыми нарушениями речи, для которых своевременное овладение правильной речью и активное пользование ею обеспечивает социальную адаптацию к дальнейшей жизни в обществе.

Образовательная деятельность должна быть построена на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития. В свою очередь, взрослыми должна быть обеспечена поддержка положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности [5].

Библиографический список

1. Федотова Н.И. Роль семьи как социального института в социализации детей // Молодой ученый. – 2016. – № 21. – С. 939–941.
2. Пашкевич Т.Д. Проектирование эффективного взаимодействия педагогов с детьми. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2012. – 149 с.
3. Белобрыкина О.А. Речь и общение: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 240 с.
4. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Академия, 2001. – С. 50–54.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

*Козлова О.С., педагог-психолог,
Красносельских Е.В., учитель-логопед МАДОУ
«Култаевский детский сад “Капитошка”»,
с. Култаево Пермского района, г. Пермь,
katuha2006.88@mail.ru*

Совместная деятельность узких специалистов как инновационная в практике детского сада. Адаптация ребенка с ОВЗ в группе общеобразовательной направленности

Понятие совместной деятельности педагогов отнюдь не ново, но много ли педагоги реализуют ее на практике? Судя по тому, что после презентации опыта работы на открытых площадках к нашим педагогам поступает много вопросов, на вроде бы очевидные и понятные темы. Основной вопрос заключается в том, как же нам удалось договориться кто, что делает.

В словарях отличительными чертами совместной деятельности называют пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями, обмена информацией, а также взаимной перцепции, такая позиция, фундамент нашей работы. У нашей команды общая цель – успешная адаптация детей с ОВЗ в общеразвивающей группе детского сада, подготовка к обучению в школе. Все это хорошо работает, но при одном условии, педагоги должны любить и принимать ребенка таким, какой он есть. Это, пожалуй, самое сложное. Команда узких специалистов нашего учреждения активно работает с педагогическим коллективом, помогая советами, показывая собственные методы и приемы работы с конкретным ребенком.

Дети с ОВЗ в нашем детском саду на протяжении четырех лет, с момента открытия учреждения, первый год мы работали отдельно. Каждый занимался своим делом, но мы быстро поняли, что вместе результата добиваться проще. Так появился план совместной работы, где прописаны общие темы на учебный год.

Общие планы помогают давать новое и закреплять пройденное, на одну тему, но с разными играми и картинками.

Успешность ребенка в детском саду создает хороший старт к подготовке в школу, в наших случаях детям важно успешная социальная адаптация, легкое сближение с новыми людьми, возможность объяснить свои желания и потребности. В этом основную функцию выполняют педагог-психолог и учитель-логопед, дефектолога в нашем детском саду нет.

В течение учебного года мы разучиваем сказки, ходим в гости в разные группы, показываем спектакли, считаем, поем, рисуем, играем. Дети счастливы показывать эмоционально своих героев, остальные внимательно смотрят и видят, слышат и общаются с детьми с ОВЗ на «равных», что, безусловно очень важно. Был у нас и успешный опыт участия в районных фестивалях детского творчества с детьми с ОВЗ.

В своей работе мы тесно ведем сотрудничество с родителями, они по мере необходимости приходят на консультации, занятия, мы помогаем друг другу, ведь у нас с ними общая цель – успех ребенка. Тема недели соответствует основной программе обучения.

Приведем пример плана совместной работы на учебный год.

Цель: Развитие пассивного и активного словаря. Подражательная речь.

Средства и методы: формирование интереса к занятию в логопедическом кабинете, пропевание звуков, формирование фонематического слуха, артикуляционная гимнастика, пальчиковые игры, развитие мелкой моторики в разных видах игровой деятельности, развитие общей моторики, пространственной ориентировки, формирование знаний об основных цветах. В гости к ребятам часто заходят гости: кукла Зина и Мишка – медведь. Зина учит ребят, помогает учить Мишку. Мишка, малыш, мы с ребятами ему все рассказываем и показываем. Занятие длится 15–20 минут.

Тематическое планирование.

Месяц, неделя	Лексическая тема	Словарь. Пояснения
Октябрь 1 неделя	Семья	Мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь, любить, кормить, купать, обувать, одевать, расти, красный, желтый, зеленый, маленький, большой. Воспоминания о лете.
Октябрь 2–3 недели	Игрушки	Рассказ об осени. Повторение темы семья. Игрушки: мяч, кубики, кукла, машинка, мишка, колесо, круг, голова, рука, нога, ты, вы, он, она, хороший, плохой.
Октябрь 4 неделя	Я. Части тела и лица	Глаз, нос, рот, ухо, спина, живот, есть, пить, сидеть, лежать, ходить, смотреть, вот, здесь, на, у, рядом, мальчик, девочка.
Ноябрь 1 неделя	Туалетные принадлежности	Мыло, щетка, полотенце, расческа, квадрат, умываться, причесываться, горячий, холодный, чистый-грязный, хорошо-плохо.
Ноябрь 2-3 недели	Одежда	Брюки, шорты, рубашка, футболка, кофта, куртка, сапоги, носки, колготки, мой, мое, много, мало, день, ночь, рукава, одевать, снимать.
Ноябрь 4 нед., декабрь 1 нед.	Обувь	Ботинки, туфли, тапки, сапоги, снег, лед, белый, один, два, мне, меня, тепло, холодно, день, ночь, бегать, прыгать, впереди, сзади.
Декабрь 2, 3 недели	Мебель	Стол, стул, шкаф, кровать, сидеть, лежать, красный, желтый, зеленый, синий, большой, маленький, полка, спинка, много, мало. Рассказ о зиме.
Декабрь, 4 неделя	Новый год. Елка	Зима, снег, елка, треугольник, Дед мороз, Снегурочка, украшать, приносить, дарить, вверху, внизу, подарок, холодно, один, два, три. Подготовка к празднику.
Январь, 2 неделя	Повторение пройденного материала	Красный, желтый, зеленый, синий, белый, большой, маленький, я, ты, мне, дай, холодно, зима, семья. Вспоминаем праздник, что дарили, кто был в гостях.
Январь, 3 неделя	Продукты питания	Суп, сок, чай, молоко, хлеб, тарелка, чашка, ложка, вилка, нож, есть, пить, много, мало, утро, вечер. Сладкий, кислый, горький, вкусный, утро, день, вечер, ночь.
Январь 4 нед., февраль 1 нед.	Посуда	Тарелка, чашка, ложка, вилка, круг, квадрат, треугольник, мыть, красный, желтый, зеленый, синий, белый, маленький, большой, короткий-длинный.
Февраль, 2–3 недели	Домашние птицы	Петух, курица, цыпленок, утка, утенок, гусь, хвост, крылья, один, два, три, большой, маленький. Гусенок, клевать, пицать, кричать, один, два, три, четыре, в, на, у.
Февраль 4 нед., март 2 нед.	Домашние животные	Кот – котенок, собака – щенок, корова – теленочек, коза – козленочек, рога, ходить, лежать, один, два, три, четыре, тут, там, много, мало.
Месяц, неделя	Лексическая	Словарь. Пояснения

Месяц, неделя	Лексическая тема	Словарь. Пояснения
	тема	
Март, 1 неделя	Мамин праздник	Мама, бабушка, девочка, праздник, цветок, мимоза, петь, танцевать дарить , весна, солнце. Повтор основных цветов.
Март, 3–4 неделя	Повтор пройденного материала	Основные цвета, форма, большой-маленький, тут, там, я, ты, дай, весна. Домашние животные, птицы и их детеныши .
Апрель 1–2 неделя	Дикие животные, птицы	Волк, лиса, заяц, медведь, голова, уши, лапа, хвост, много, мало, больше-меньше. Голубь, ворона, воробей, дерево, ветка, гнездо, летать, тепло-холодно .
Апрель 3–4 неделя	Транспорт	Машина, автобус, трамвай, руль, колесо, дорога, тротуар, ехать, идти, далеко, близко. Основные цвета, большой-маленький. Трактор, впереди, сзади, светофор .
Май, 2 неделя	Лето. Цветы	Лето, солнце, одуванчик, ромашка, цветок, трава, дерево, небо, туча, дождь, лужа , день, ночь, утро, вечер, один, два, три, четыре, я, ты, мы. Гулять, бегать, прыгать .
Май, 3 неделя	Лето. Насекомые	Бабочка, жук, муха, квадрат, треугольник, круг, день, ночь, летать. Вверху, внизу, основные цвета. Она, они, мой, твой, ваш .
Май, 4 неделя	Игры с водой и песком	Вода, песок, песочница, ведро, лопатка. Основные цвета, формы. Длинный-короткий, утро, день, вечер, ночь .

Библиографический список

1. Нищева Н.В. Комплексно-тематическое планирование коррекционной и образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (с 3 до 4 и с 4 до 5 лет) – М.: Детство-пресс, 2016. – 272 с.
2. Наумов А.А., Ворошнина О.Р. Сопровождение ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования. – Пермь, 2013. – 302 с.
3. Потапова О.Е. Инклюзивные практики в детском саду. – М., 2015. – 128 с.

*Колчанова О.О., старший воспитатель,
МБДОУ Детский сад №8 «Солнышко», г. Оса,
ookolchanova@mail.ru*

Модель специальных образовательных условий инклюзивного образования детей с ЗПР В МБДОУ «Детский сад № 8 “Солнышко”»

Благодаря реформации образования в настоящее время стратегия образования детей с ограниченными возможностями здоровья направлена на инклюзивное образование. В процессе реорганизации образования с реализацией инклюзивного подхода еще много неотработанных механизмов, и каждая образовательная организация выбирает для себя наиболее приемлемый путь. И хотя преимущество инклюзивного образования неоспоримо, на сегодняшний день остро стоит проблема инклюзии детей с ЗПР в дошкольном образовании.

Прежде всего, это обусловлено тенденцией к увеличению количества детей с ЗПР.

Актуальность проблемы заключается и в том, что при широком внедрении идей инклюзивного образования и явном увеличении количества детей с ЗПР на сегодняшний день в дошкольных образовательных учреждениях нет разработанных моделей специальных образовательных условий инклюзивного образования детей с ЗПР в ДОУ. Следует отметить, что термин «инклюзия» пока не имеет четкого определения. Разнообразие в определении понятия «инклюзия» связано с тем, что это процесс, ориентированный на поиск новых способов удовлетворения образовательных потребностей каждого воспитанника, соответственно определяемый по-разному в зависимости от обучающей ситуации и контингента воспитанников.

Для коррекции выявленных недостатков и улучшения условий полноценного включения детей с ЗПР в воспитательно-образовательный процесс инклюзивной группы ДОУ, содержание инклюзивного образования необходимо направить на создание модели комплексного сопровождения детей с ОВЗ, через обеспечение таких условий как:

- компетентность и соблюдение принципов взаимосвязи в работе специалистов, взаимодействие с родителями; учет закономерностей развития, возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- соблюдение этапов сопровождения, последовательность и их преемственность;
- организацию предметно-развивающей среды, адекватной нарушениям развития ребенка;
- сочетание индивидуального подхода и групповых форм работы [1].

Основываясь на работу Волосовец Т.В. и Кутеповой Е.Н., условия нашего дошкольного учреждения мы разработали модель специальных образовательных условий инклюзивного образования детей с ЗПР в МБ ДОУ «Детский сад № 8 «Солнышко»».

Цель образовательного учреждения в процессе становления инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными образовательными потребностями.

Задачи:

- сформировать нормативную правовую, образовательную и методическую базы инклюзивного образования;
- создать условия развития толерантного отношения к лицам с ОВЗ в сознании подрастающего поколения;
- создать единую образовательную среду для детей, в том числе детей с ОВЗ;
- разрабатывать индивидуальные образовательные направления для детей с ОВЗ на основе углубленной педагогической и психологической диагностики;

– обеспечить эффективность процессов коррекции и социализации детей с ОВЗ в системе образования района.

Модель состоит из четырех последовательных этапов:

I – Этап. Подготовительный

Цель: создание и обеспечение условий для функционирования инклюзивного образования как системы организованной психолого-педагогической и социальной поддержки семьи, имеющей ребенка с ОВЗ.

Участники коррекционного воспитательно-образовательного процесса:

- администрация ДОУ,
- воспитатели инклюзивной группы,
- узкие специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед),
- социальный педагог,
- психолого-педагогическая комиссия,
- семьи имеющих детей с ОВЗ.

Содержание:

Принятие решения о разворачивании инклюзивной практики, в образовательном учреждении. Изучения специальных условий образования в ДОУ и принятие мер по их коррекции для ведения полноценного учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзии:

- наличие мотивации руководителя ДОУ;
- психологическая готовность коллектива ДОУ к инклюзии;
- руководитель ДОУ проводит встречи с педагогическим коллективом для обсуждения и проработки основных целей, ценностей и принципов инклюзии, перспективного и текущего плана действий коллектива, определения состава ППк;
- наличие необходимых специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов) или договора с психолого-педагогическими и медико-социальными центрами о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ;
- наличие специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды;
- возможность повышения квалификации педагогов.
- повышение педагогической компетенции родителей, законных представителей по вопросам инклюзии в ДОУ
- раннее выявление семей имеющих детей с нарушением в развитии (риском нарушения), нуждающихся в ранней помощи.
- создание сетевого взаимодействия с организациями-партнерами (разработка и заключение договоров)

Ресурсы сетевого взаимодействия:

- ЦПМПК,
- Осинская центральная районная больница,

- Центр социальной защиты,
- ТПМПК
- Служба ранней помощи «Право быть равными» МБДОУ «Детский сад № 8 “Солнышко”».

Планируемый результат.

Созданы условия для функционирования инклюзивного образования как системы организованной психолого-педагогической и социальной поддержки семьи, имеющей ребенка с ОВЗ на начальном этапе.

II – Этап. Организационный.

Цель Определение уровня оказания всесторонней помощи всем участникам инклюзивного воспитательно-образовательного процесса (детям с ЗПР, семьям их воспитывающим, воспитателям инклюзивных групп)

Участники коррекционного воспитательно-образовательного процесса:

- ППк – как системный продукт, эффективно выстроенный в структуру деятельности всего инклюзивного ДОУ;
- Администрация ДОУ;
- Воспитатели инклюзивной группы;
- Узкие специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед);
- Социальный педагог;
- Семьи имеющих детей с ОВЗ.

Содержание.

Внесение изменения в штатное расписание.

Заключение дополнительных соглашений с педагогами работающих в инклюзивных группах ДОУ.

Рассмотрение изменений в стимулирующей части заработной платы работников.

Разработка и утверждение приказов регламентирующих деятельность инклюзивной группы.

Создать информационную среду.

Определение основных мероприятий по адаптации детей группы к новым условиям, связанным с приходом детей с ОВЗ.

Создание предметно-развивающей среды, учитывающей государственные стандарты и особенности инклюзивного процесса.

Подбор диагностических методик для углубленного обследования ребенка с ОВЗ.

Ресурсы сетевого взаимодействия:

- Осинская центральная районная больница.
- Центр соц. защиты.
- ТПМПК.

Планируемый результат.

Созданы условия для оказания помощи всем участникам инклюзивного воспитательно-образовательного процесса (детям с ЗПР, семьям их воспитывающим, воспитателям инклюзивных групп).

III – этап Диагностический.

Цель. Определение потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и семьи его воспитывающей. Оценка проблемы ребенка и семьи.

Участники коррекционного воспитательно-образовательного процесса:

- Администрация ДОУ;
- Воспитатели инклюзивной группы;
- Узкие специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед);
- Социальный педагог;
- Психолого-педагогическая комиссия;
- Семьи имеющих детей с ОВЗ.

Содержание.

Применение диагностического инструментария, соответствующего возрасту и психофизическим особенностям детей, методов позволяющих получить информацию от родителей.

Процедура углубленного обследования включает наблюдение за игрой ребенка, взаимоотношения в семье, домашние визиты.

Ресурсы сетевого взаимодействия.

ТПМК при необходимости (если в ДОУ нет специалистов), привлечение помощи узких специалистов – учителя-дефектолога, педагога-психолога для оказания диагностического обследования ребенка с ЗПР.

Планируемый результат.

Спрогнозированы и определены потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и семьи его воспитывающей. Произведена оценка проблемы ребенка и семьи.

IV – этап. Практико-ориентированный.

Цель. Оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями в развитии и психолого-педагогической поддержкой их семей, включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с выявленными результатами диагностики.

Участники коррекционного воспитательно-образовательного процесса:

- Администрация ДОУ;
- Воспитатели инклюзивной группы;
- Узкие специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед);
- Социальный педагог;
- Психолого-педагогическая комиссия;

- Семьи имеющих детей с ОВЗ.

Содержание.

Организовать коррекционно-развивающую работу, направленную на:

- формирование и развитие соответствующих возрасту основных видов детской деятельности.

- детско-родительских взаимоотношений.

Разработка и реализация индивидуального маршрута и индивидуальной образовательной программы для детей с ОВЗ на основе результатов диагностики.

Непосредственная реализация АОП.

Ресурсы сетевого взаимодействия.

- ЦПМПК
- ТПМПК – рекомендация дальнейшего образовательного маршрута
- ППк
- Ресурсы дополнительного образования детей дошкольного возраста в городе

- МБОУ СОШ, МБС(к) «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат», г. Оса

Планируемый результат.

Ведение системной комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями в развитии и психолого-педагогической поддержкой их семей, включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и развития ребенка с ОВЗ в соответствии с выявленными результатами диагностики.

V – этап. Результативно-прогностический, аналитический.

Цель. Осуществление работы по дальнейшей адаптации, социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, скоординировать родителей (законных представителей) по вопросу определения, прогнозирования дальнейшего образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Участники коррекционного воспитательно-образовательного процесса:

- Администрация ДОУ;
- Воспитатели инклюзивной группы;
- Узкие специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед);
- Социальный педагог;
- Психолого-педагогическая комиссия;
- Семьи имеющих детей с ОВЗ.

Содержание.

Проведение оценки и обобщение результатов эффективности модели специальных образовательных условий инклюзивного образования детей с ЗПР в МБДОУ.

Проведение итогового диагностического обследования с целью оценки эффективности реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ЗПР.

Осуществление работы по адаптации, социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, скоординировать родителей (законных представителей) по вопросу определения и (или) прогнозирования дальнейшего образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Определение направлений и задач дальнейшей работы в области инклюзивного образования.

Ресурсы сетевого взаимодействия:

- ЦПМПК
- ТПМПК
- МБОУ СОШ, МБС(к) «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат», г. Оса

Планируемый результат.

Ребенку с ограниченными возможностями здоровья определен или спрогнозирован дальнейший образовательный маршрут. Ребенок готов к дальнейшей социализации и интеграции. Скоординировать родителей (законных представителей) о дальнейшем образовательном маршруте ребенка.

Представленная модель специальных образовательных условий предполагает постепенное включение детей с ЗПР в коллектив сверстников с помощью взрослого, успешно осуществлять организованную психолого-педагогическую и социальную поддержку семьи, подбор адекватных способов взаимодействия с ребенком с ЗПР, его воспитания, развития и обучения, коррекции отклонений в развитии.

Библиографический список

1. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. – М.: Мозаика – Синтез, 2011. – С. 92–96.

Копалина И.С., магистрант

*Научный руководитель: к.пс.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Ворошнина О.Р., ПГГПУ,
г. Пермь, kopalina.irina@yandex.ru*

Изучение профессиональной компетентности учителей инклюзивных классов при работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения профессиональной компетентности учителей начальных классов при работе в условиях инклюзии на базе МБОУ «ООШ № 7» г. Чусовой. Рассмотрена структура профессиональной

компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, анализ результатов проведенного исследования, обозначены основные направления работы по ее повышению.

Ключевые слова: инклюзивное образование, компетентность, структура профессиональной компетентности.

На сегодняшний день в отечественной системе образования происходят важные изменения, вызванные политическими, социальными, экономическими, духовными и культурными преобразованиями в обществе. Реализуется идея, связанная с изменением целевых установок в сфере образования – от «знаниевых» к «компетентностным». Рассматривается необходимость обновления технологий обучения, способствующих повышению качества учебного процесса. Особое значение приобретают вопросы, касающиеся разработки системы образовательных услуг, обеспечивающей развитие детей независимо от состояния их здоровья и социального положения.

В законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2) появились новые понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др.

Большинство стран, в том числе и Россия, рассматривают инклюзию в качестве одной из долгосрочных задач развития системы образования. Данный факт подкрепляется существующими международными и федеральными нормативными документами, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и др.

В соответствии с содержанием современной отечественной модели образования до 2020 г., предполагается, что число лиц с ОВЗ, получающих образовательные услуги в общеобразовательных учреждениях, должно увеличиться.

Обозначенные выше изменения закономерно повлекли за собой увеличение требований к деятельности учителя, расширению его функционала, изменению личностных и профессионально значимых характеристик. Профессиональный стандарт педагогов указывает на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность учителей учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Опора только на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной. Отсюда следует, что необходимо повышение инклюзивной компетентности учителей как одной из составляющей их профессионального роста.

Различные взгляды на проблему развития профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов являлись предметом исследования большого количества ученых (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.).

Большая часть исследователей рассматривают профессиональную компетентность учителя, как системное явление и под этим термином понимают

сложное интегративное личностное образование, порождающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Несмотря на достаточно большое количество трудов, посвященных совершенствованию мастерства педагогов и определению условий их профессионального и личностного саморазвития, вопросы, касающиеся специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, по сей день остаются не до конца изученными и проработанными. Чаще всего, авторы не учитывают контингент детей, с которым работают учителя начальных классов в образовательной организации. Не принимается во внимание наличие или отсутствие у ребенка нарушений в развитии, необходимость решения специалистами задач, связанных с удовлетворением особых образовательных потребностей обучающихся. При этом массовое включение новой категории детей в общеобразовательные школы повлекло за собой изменения условий труда учителя. Значительно увеличился круг педагогических интересов учителей, возник социальный запрос на пересмотр содержательной стороны профессиональной подготовки и переподготовки, включающей вопросы инклюзивного образования.

По данной проблеме в последние годы проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «инклюзивная компетентность», а также этапы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в общеобразовательной организации, доказывається влияние правильно организованной инклюзивной среды на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья (Л.М. Кобрина, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская). Однако в работах указанных авторов, упор делается на подготовку будущего учителя, а профессиональные запросы педагога, уже работающего в системе образования и имеющего опыт, столкнувшегося с проблемами обучения детей с ОВЗ, остаются не решенными.

Направления, связанные с активным включением детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство, изменяющиеся требования, предъявляемые к профессиональной компетентности современного учителя, позволили выделить противоречия между:

- социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования и не достаточной подготовленностью учителей к осуществлению данного обучения;

- потребностью общеобразовательных школ в квалифицированных специалистах, владеющих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности и традиционным содержанием профессиональной подготовки и переподготовки учителей.

Выявленные противоречия определяют проблему исследования – определение компонентов педагогической компетентности требующих формирования у учителей начальных классов работающих с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, целью нашего исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое изучение профессиональной компетентности учителей

начальных классов, работающих с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии поставленной цели сформулированы следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть сущность понятия «профессиональная компетентность» и ее структура.

2. Подобрать и изучить методы исследования компонентов профессиональной компетентности у учителей начальных классов в условиях инклюзивной.

3. Проанализировать результаты исследования компонентов профессиональной компетентности и определить уровень их сформированности.

4. На основе полученных данных рассмотреть направления по повышению инклюзивной компетентности у учителей начальных классов, работающих с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Создание условий для повышения профессиональной компетентности учителей инклюзивных классов общеобразовательной школы на данный момент остается одной из основных проблем системы специального образования. Введение в процесс образования нового направления «инклюзивное образование» для всех остается темой, до конца не определенной, которая ставит перед учителем и конкретные цели и задачи, но усложняется отсутствием условий для полноценной реализации.

Большая часть учителей не имеют компетенций в совместном обучении типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями, так как практика работы показывает, что они работают только с одним контингентом детей, одного возраста и уровня развития. Новая же система образования ставит их в другие условия, к которым необходимо не только приспособиться, но и выбрать правильное направление обучения, принимая во внимание особенности всех детей без исключения.

Профессиональная компетентность учителей является важным условием инклюзивного образования, обеспечивающим развитие, обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с особыми образовательными потребностями.

Компетентность – это способность получать запланированный конкретный результат» (П. Вейлл) [1]. Продуктивность проявляется в конкретных результатах деятельности и соответствии их существующим потребностям реальной практики. Эта направленность на результат является основанием для эффективного поведения и самоконтроля даже в критических ситуациях при незначительности ресурсов деятельности.

Без сомнения, компетентность связана с опытом. Волевые усилия в профессиональной педагогической деятельности подкрепляются осознанием предыдущего опыта, учитель сознательно самоорганизует свою деятельность, направленную на проектируемый результат. Однако нельзя говорить, что компетентность выше у учителей с большим опытом работы. В свое время К.Д. Ушинский учил, важен не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта. Иначе говоря, «компетентным нельзя стать, но можно всегда становиться», для чего

необходимо иметь волю не поддаваться искушению выполнять работу по существующему образцу, продумывать существующие варианты решений и действий, продуманно выбирать из них лучшие, делать прогноз прохождения образовательного процесса. Все эти свойства характеризуют устойчивость профессиональной деятельности учителя.

Рассмотрев подходы к рассмотрению структуры профессиональной компетентности таких авторов, как Митина Л.М., Маркова А.К., Кузьмина Н.В., Сластенин В.А, Татур Ю.Г. и др. мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность учителя включает пять компонентов: информационный (когнитивный), мотивационный, технологический (процессуальный), коммуникативный и рефлексивный (аналитический). Для выделения компонентов нами была использована структура родительской компетентности, предложенная профессором Л.В. Коломийченко [5].

Информационная (когнитивная) компетенция, рассматривается, как способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для реализации инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, необходимую для решения теоретических и практических вопросов инклюзивного образования.

Мотивационная компетенция может характеризоваться глубокой личностной заинтересованностью, положительной ориентированностью на осуществление педагогической деятельности в условиях интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду типично развивающихся сверстников, комплекс мотивов. Мотивационный компонент профессиональной компетенции учителя определяется как способность на основе комплекса ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение необходимых профессиональных действий.

Технологическая (процессуальная) компетенция рассматривается нами, как совокупность умений применять педагогические технологии в процессе обучения, осуществлять проектирование педагогического процесса как целенаправленной последовательности действий и операций» [2].

Коммуникативная компетенция учителя имеет особое значение, так как взаимодействие двух главных субъектов образовательного и воспитательного процесса – учителя и ученика – в основном информационное и осуществляется с помощью слова. Коммуникативная компетентность учителя регулирует также всю систему его деловых отношений с коллегами, родителями и другими субъектами образовательного и воспитательного процесса для достижения необходимых целей в условиях совместной деятельности.

Рефлексивная (аналитическая) компетенция – это вид педагогической деятельности, в структуре которой учитель самостоятельно должен уметь определять результативность и качество полученных и предстоящих результатов профессиональной педагогической деятельности, непосредственно связанных с проф. деятельностью и общением педагога [4].

Для определения уровня компетентности педагогов работающих в инклюзивных классах общеобразовательной школы, применялись следующие методики: методика Л.М. Митиной «Оценка работы учителя», анкета на определение готовности работы педагогов в условиях инклюзивного образования, диагностика Ю.А. Макарова «Определение педагогической толерантности», методика оценка коммуникативных способностей педагога Л.М. Митиной, оценка продуктов деятельности педагогов, опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога».

На основании результатов опроса учителей начальных классов, работающих с детьми с задержкой психического развития в условиях инклюзивного класса, проведенного на базе МБОУ «ООШ № 7» г. Чусового, мы выявили, что существенная часть учителей начальной школы имеет средний и низкий уровни профессиональной компетентности в области инклюзии. Это выражается в низких показателях по пяти выделенным компонентам. Учителя начальных классов проявляют интерес к проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ совместно с их типично развивающимися сверстниками, но проявляет готовность работать в данных условиях небольшое количество учителей, педагоги принимают одну категорию детей и отвергают другую. Причина такого отношения лежит в отсутствие специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, их особых потребностей и темпах продвижения в образовательном процессе. Большая часть педагогов не умеют планировать коррекционный процесс в образовании с учетом разных категорий детей, не владеют технологиями организации инклюзивного образования и не могут осуществить грамотное сопровождение ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Одна из причин – неумение работать в «команде» со специалистами службы сопровождения (психолог, логопед, дефектолог). Коммуникативная компетентность также сформирована на среднем и низком уровне, так как по результатам исследования выявлено отсутствие навыков владения альтернативными способами коммуникации и частичное владение учителями информацией о педагогическом общении. Недостаточный уровень сформированности рефлексивного компонента профессиональной компетентности к работе в условиях инклюзивного образования объясняется тем, что большая часть учителей начальной школы не смогли адекватно оценить собственную педагогическую деятельность с точки зрения организации совместного обучения типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное исследование показывает актуальность проблемы и подтверждает необходимость формирования профессиональной компетентности педагогов уже работающих в системе образования к деятельности в условиях инклюзии.

Подводя итог, можно сказать что, для формирования профессиональной компетентности учителей работающих в инклюзивных классах необходим целенаправленный процесс. Такой процесс должен выражаться во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации

и функционировании всех элементов как единого целого; включать информационный, мотивационный, технологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты, поскольку их наличие в структуре повышения профессиональной компетентности учителей начальных классов в инклюзивной школе позволит обеспечить ее целостный характер; строится на педагогических ценностях, предусматривающих развитие у учителей личностных установок на инклюзивное образование и социальную значимость его организации; характеризоваться мобильностью и гибкостью при ее реализации для своевременного изменения учителями собственной профессиональной деятельности и успешной адаптации к изменяющимся условиям при организации инклюзивного образования; предусмотреть развитие у учителей профессиональной компетентности как способности решать профессионально важные, социально обусловленные и усложняющиеся задачи, которые возникают при осуществлении инклюзивной практики в образовательной организации.

Библиографический список

1. Вейл П. Искусство менеджмента. – М., 1993.
2. Дудова С.В. Технологическая компетентность учителя: теоретический анализ понятия. Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru: информ.-справочный портал. 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-kompetentnost-uchitelya-teoreticheskiy-analiz-ponyatiya>
3. Козырева О.А., Козырев Н.А. Педагогическая рефлексия в модели детерминации, оптимизации и исследования качества профессионально-педагогической подготовки [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 8. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/08/5658>
4. Коломийченко Л.В. Я – компетентный родитель. Программа работы с родителями дошкольников. – М.: Сфера, 2013. – 128 с.

*Кормщикова Е.Н., воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 71», г. Березники,
alealena180681@mail.ru*

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и их социализации в рамках дошкольного учреждения.

Ключевые слова: инклюзия; дети с ОВЗ; социализация; семья; службы ранней помощи.

Образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – одно из самых главных направлений системы образования Российской Федерации.

В условиях современного мира система образования всего государства ориентируется на мировую образовательную политику и становится все более открытой, единообразной и преемственной.

Уделять внимание образованию «особых» детей стали более внимательно после Всемирной конференции по образованию, принятию Саламанской декларации, где были раскрыты некоторые принципы, политика и практическая деятельность в сфере образования детей с особыми образовательными потребностями, и инклюзивный подход был провозглашен главным направлением развития всего современного образования. Это позволило системе образования гибко приспосабливаться к потребностям и особенностям любого маленького человека. Какие бы не были дети, все они имеют одинаковые права и естественное право на образование, закрепленное законом Российской Федерации.

В.И. Лопатина в своей статье указала, что основой методов инклюзивного образования является постулат: «Не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка. Основываясь на этом принципе, мы можем говорить, по крайней мере, о четырех ведущих категориях детей, требующих создания оптимальных образовательных условий для реализации их законных прав:

- дети с ограниченными возможностями здоровья;
- одаренные дети;
- дети из различных культурных и конфессиональных групп;
- дети из социально неблагополучных семей.

Симптомами развития специфического образования на современном этапе отмечается серьезным переосмыслением всей сущности понятия «интеграция», и вводится новый термин – «инклюзия». Речь здесь идет о создании новейшего, социально-педагогического смысла всему процессу интеграции детей. Инклюзия основывается на единых идеях образовательного пространства для всех детей, в котором имеются индивидуальные образовательные маршруты. Инклюзия выходит из позиции общей педагогики и психологии и становятся ориентиром для детей с учетом их индивидуальных потребностей в образовании.

Дорохова Е. С. в своей статье отмечает, что Закон РФ «Об образовании» и Конституция РФ обязаны предоставить право на образование каждому, а не отдельному инвалиду, и в целом будет соответствовать концепции интегрированного образования РФ. Но, в деле получается, не все граждане с особыми образовательными потребностями в образовании могут воспользоваться данными правами. Инвалиды в социальной и образовательной сфере (дети с особыми образовательными потребностями), сталкиваются с огромными трудностями, которые частично, а иногда и целиком, вытесняют их за пределы общей системы образования и обычных социо-культурных отношений.

Одной из проблем в специальном образовании является социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. Главная проблема таких людей, заключается в нарушении связи с окружающим миром, в ограниченной мобильности,

нехватки контактов со взрослыми, а главное сверстниками и, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. На современном этапе специализированные школы, интернаты признаются сегрегационными, и это носит характер дискриминации и вывешивание «социального ярлыка». В этой связи развивается система по типу интеграции образования для детей с особыми потребностями.

Эффективность такой социальной интеграции лиц с ОВЗ во многом зависит от 2 значимых социально-психологических факторов:

- полноты и достоверности информированности правовой грамотности о проблемах в отношении учителей и обучающихся различных видов образовательных учреждений;

- психологической толерантности к инвалидам и воспитания ее в общеобразовательных школах, желания и умения оказать им помощь в их самореализации.

Одним из главных направлений для решения данной проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является определение социально-психологических и психолого-педагогических факторов, неблагоприятных индивидуальных, личностных особенностей, затрудняющих обычное развитие и самореализацию.

Социализация детей может быть достигнута путем введения индивидуальной программы для социально-педагогической реабилитации и подготовки окружающих (детей, взрослых) к принятию таких детей с особенностями в развитии (организация движения детского милосердия, школы помощника социального педагога и т.д.)

Определить всю структуру системы специального образования в России (включая первую ступень – дошкольное образование), пути его развития, их способы, организационные формы и психолого-педагогические условия реализации в социально-экономической современности. В условиях современного общества – это значит помочь детям с ограниченными возможностями здоровья, включится в социальные взаимоотношения с самого раннего возраста.

Социально-педагогическая деятельность по развитию социального потенциала детей с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях, направляется среди сверстников на его успешную социализацию, включает:

- развитие физических и духовно-нравственных способностей детей;
- моральная поддержка, повышение и постоянное восстановление физических, а также душевного равновесия;

- облегчение условий в бытовой жизни, организация их свободного времени вне семьи и полноценное участие в культурной жизни общества;

- помощь в получении соответствующей школы после выхода из дошкольного образовательного учреждения и конечно же подготовка;

- непрерывное обеспечение участия в жизни общества обучающихся, чьи возможности окончательно признаны как допускающие обучение лишь практическим навыкам;

- установление комфортного и реального контакта с внешним миром.

Наиважнейшую нишу в хорошей социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, занимает семья, где они воспитываются. Главной функцией семьи является взаимодействие ребенка и окружения. Семья должна активно участвовать в формировании ценностных ориентаций и поведения своих членов, что является главным средством воспитания и формирования духовно-нравственных основ подрастающего в нем поколения.

Очень часто в таких семьях, наблюдаются такие формы поведения родителей, которые нарушают естественный ход социализации. Как пример – это подсознательное «отвержение» ребенка. «Отвержение» выражается отсутствием интереса к ребенку в семье, нехватка взаимодействия с ним в общении, грубом обращении, физическом истязании. Особое внимание необходимо уделить психологическому отвержению, ребенка принуждают думать, что «он не хороший», «не такой, как все», «недостоин любви родителей и их внимания». У детей формируется заниженная самооценка, неуверенность, пассивность.

Проблема том, что идентично с процессом социализации малыша протекает процесс ресоциализации (т. е. повторной социализации) его родителей. Эти процессы обусловлены биологическим фактором.

Негативное влияние на развитие психики ребенка ОВЗ оказывает гиперопека близкого окружения (родители, родственники). У большей половины мам имеется неосознанное чувство вины перед ребенком. Его жалеют, делают все за него, исполняют любые желания. Поэтому неудивительно, что дети растут не активными, несамостоятельными, неуверенными в своих возможностях, заикленными лишь на себе. Здесь естественно психическая и социальная незрелость, которая и препятствует их социальной адаптации [5].

Родители, как и дети с ОВЗ особо нуждаются в профессиональной помощи и психологической поддержке. Для оказания такой помощи в РФ была создана целая система ранней психолого-педагогической помощи родителям и детям. Службы ранней помощи призваны помогать родителям получить необходимые знания и умения, для развития способностей и предупреждения возможных осложнений у ребенка, также оказывают практическую помощь детям и семьям.

Основными задачами служб ранней помощи является:

- выявление детей с раннего возраста, нуждающихся в специализированной помощи;
- своевременная профилактика и психологическая коррекция отклонений в развитии ребенка раннего возраста;
- квалифицированная помощь родителям детей с ОВЗ;
- методическая помощь педагогам дошкольных учреждений в вопросах организации и проведения образовательной работы с детьми, имеющими ОВЗ, составлении адаптированных индивидуальных маршрутов.

Лишь взаимодействуя комплексно можно достичь необходимого уровня адаптации детей с ограниченными возможностями, и дать им возможность в будущем работать, чтобы вносить посильный вклад в развитие экономики своей страны.

Решение проблем социализации детей с ОВЗ, необходимо с активным включением их в общество с самого раннего детства и только комплексным путем. Это привлечение органов управления социальной защиты населения, врачей и специалистов, культуры, образовательных учреждений, транспорта, строительства и архитектуры. Необходима разработка единой, целостной системы социальной реабилитации. Это даст возможность ребенку с ограниченными возможностями посещать детские сады, получать квалифицированную медицинскую помощь, иметь возможность путешествовать, посещать культурно-массовые мероприятия.

Таким образом, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья зависит от прежде всего от действия универсальных психологических и социально-психологических механизмов, от особенностей восприятия обществом человека с ограниченными возможностями здоровья и характера с другими людьми и социумом в целом.

Библиографический список

1. Лопатина, В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 11–15.
2. Дорохова, Е.С. Организация инклюзивного образования в системе ДОД // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 1. – С. 27–33.
3. Фирсов М.В. Теория социальной работы. – М.: Владос, 2001.
4. Филонов Г.Н. Специальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М.: ИСП РАО, 1995.
5. Геворкян, А.Р., Донцова О.А Роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Psihologia/5_157696.doc.htm

*Коромыслов М.В., методист,
Кулакова Т.В., педагог дополнительного
образования МАУ ДО «Детско-юношеский
центр им. В. Соломина» г. Перми, [koromislov-
maksim@yandex.ru](mailto:koromislov-maksim@yandex.ru), 2821534@mail.ru*

Сетевое взаимодействие образовательных организаций как возможность успешной реализации педагогического проекта «Мультстудия для детей с ОВЗ»

Аннотация. В статье представлен опыт взаимодействия учреждения дополнительного образования и школы для детей с ограниченными возможностями здоровья по реализации совместного педагогического проекта «Мультстудия для детей с ОВЗ». Отражение получили организационные, методические, психологические, технологические аспекты. Описаны возможные пути интеграции школьного предмета и дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательный (педагогический) проект, учебный предмет, дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, мультстудия, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Сетевое взаимодействие понимается как объединение ресурсов для достижения поставленных задач. При этом участники процесса предлагают наиболее выгодные свои стороны и выбирают аналогичные у партнеров [3, с. 92].

Нередко на стыке образовательных программ обнаруживаются интересные точки соприкосновения, от развития которых может получиться готовый продукт, не свойственный ни одной из сторон, но являющийся значимым для каждой из них. В нашем случае таким продуктом стали мультипликационные фильмы, создаваемые в рамках педагогического проекта «Мультстудия для детей с ОВЗ». Он реализуется совместно МАУ ДО «Детско-юношеский центр им. В. Соломина» и МБОУ «Школа № 154 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Партнерские отношения между двумя учреждениями, ранее имеющих названия Центр дополнительного образования детей «Мотовилиха» и Школа № 54 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, складывались на протяжении долгих лет. Ученики школы посещали праздничные мероприятия, игровые площадки, киносеансы, организуемые Центром. В свою очередь коллективы и сотрудники учреждения дополнительного образования не раз принимали участие в процессе реализации воспитательной системы спецкоррекционного учреждения. Территориальная близость и близость образовательных целей явились важным условием для развития сетевого взаимодействия. Постепенно от школы начал формироваться заказ на осуществление на ее базе образовательной деятельности по таким направлениям, как театральное искусство, танцевальное искусство, живопись. Благодаря сетевому взаимодействию был накоплен достаточный педагогический опыт в сфере совместного художественного воспитания и коррекционной работы для развития эмоционально-волевой сферы обучающихся с ОВЗ, их успешной социализации.

Как показала практика, среди направлений работы наиболее востребованной явилась изобразительная деятельность. Почему детям близок язык ИЗО? Во многом, рисование – это второй язык для ребенка. Он помогает ему общаться со взрослыми, выполняя коммуникативные функции. Позволяет получить положительно окрашенный эмоциональный опыт от своей деятельности. Способствует выработке таких качеств как увлеченность процессом, старание, выдержка и т.д.

Увидев изначальный интерес у детей школы № 54 к изобразительной деятельности, педагоги начали работу над раскрытием творческих способностей учащихся. Она велась в тесном сотрудничестве с психологом, преподавателями, воспитателями, дефектологом школы и была включена в воспитательную систему учреждения. Поиск направлений привел к созданию новых, интересных форм занятий, требующих объединения ресурсов двух учреждений, т.е. сетевого взаимодействия. При соединении занятий изостудии «Вдохновение» и предмета

«Технология», была получена новая форма организации работы – «Мультстудия для детей с ограниченными возможностями здоровья».

Работа по проекту началась в январе 2018 г. Была создана рабочая группа, включающая в себя от Центра педагога дополнительного образования, руководителя изостудии «Вдохновение» и методиста, руководителя отдела художественной направленности; от школы учителя класса для глубоко умственно отсталых учащихся и учителя предмета «Технология». Занятия в рамках проекта проводились с шестью «особенными» детьми, страдающими заболеваниями центральной нервной системы. Практически сразу проявился ряд проблем. Дети не были организованы, терялись в социуме, у них очень слабо развита моторика, отсутствовала коллективная слаженная работа, не всегда занятия по теме вызвали творческую активность. Можно представить следующую краткую индивидуальную характеристику (имена детей изменены). Максим – сложно работать с мелкими элементами рисунка, слабая моторика, часто гиперактивен. Алена – очень быстро отвлекается от темы урока и рисует что-то свое. Настя – отсутствует световосприятие, не различает краски по цветам. Оля – рисует сама, но плохо сопоставляет пропорции и размеры предметов, путает цвета. Оксана – слабая моторика рук. Татьяна – не может самостоятельно завершить работу.

Образовательный процесс в условиях группы оказался индивидуально ориентированным. Он предусматривал организацию учебно-воспитательного процесса, при котором учитывались особенности каждого ребенка. Поскольку общее развитие у обучающихся с ОВЗ происходит на дефектной основе, то и умственные операции во время рисования протекают своеобразно. В связи с этим работала проводилась в тесном взаимодействии со школьными специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом.

Поиск предмета проекта оказался обусловлен потребностями, интересами, возрастом, специфическими особенностями детей с учетом того, что современный ребенок ориентирован на цифровой мир и новые технологии, в том числе и при создании творческих продуктов. При этом все новое: новая деятельность, новые формы, новые технологии – вызывает у детей большой интерес.

В ходе реализации проекта были выделены несколько этапов.

Подготовительный этап – организация цикла бесед о мультипликации, разнообразии видов мультфильмов, технологиях их создания. Результатом стало сформированное желание у детей создать собственную мультстудию и снять мультфильм, выполнив функции художников-мультипликаторов и художников-декораторов. Также был выбран жанр произведения для съемок – сказка, как наиболее подходящий и понятный для детей, но в тоже время, обладающий большим образовательным потенциалом. Из трех предложенных вариантов дети выбрали русскую народную сказку «Репка».

В ходе основного этапа проекта у ребят появилась возможность менять вид деятельности: на занятиях по изобразительному искусству они изготавливали фоны и декорации, а на уроках «Технология» эти же дети придумывали и изготавливали фигурки героев. Все это сопровождалось постоянным воспоминанием и проговариванием сюжетной линии сказки. Для педагогов главным стремлением

стало создание развивающей среды, объединяющей художественное и технологическое творчество.

Следует отметить, что воображение, как один из наиболее сложных процессов, отличается у детей значительной несформированностью. Это выражается в неточности, примитивности и схематичности изображений. Для его преодоления и были разработаны индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные творческие задания. Так, если Максиму сложно работать с мелкими элементами рисунка из-за слабой моторики, то ему было предложено делать фон для декораций, рисовать большой кистью небо, большие по объему элементы. Алена, которая очень быстро отходит от темы занятия, рисовала части декораций, не требующих длительного времени исполнения. У Насти было замечено слабое цветовосприятие. С учетом этого ей была предложена система расположения и использования двух-трех красок по цифрам (например, желтая – 1, красная – 2, зеленая – 3). Только тогда она смогла их запомнить и правильно использовать. Оля прорабатывала элементы дома и фона, имеющие одинаковые визуальные пропорции. Оксана рисовала по трафарету. Татьяна раскрашивала выполненные простым карандашом элементы (морковь, свеклу, репку).

При работе с трафаретами, выполняя движения карандашом или кистью и сравнивая то, что они видят с ощущениями рук, юные мультипликаторы учились понимать и различать формы, размеры, расположение разных предметов. Кроме того, многим было необходимо осознать свои возможности и определиться: «это я делаю, это я могу».

Для съемки мультфильма каждый ребенок, получив свою фигурку, должен был вжиться в роль. В пространстве созданных декораций, персонаж ставился в отведенное ему место, а далее двигался «пошагово», и в этот момент велась фотосъемка. Озвучивание фильма происходило отдельно. Каждый учащийся вновь брал свою фигурку и произносил 2–3 слова, а порой это было просто звукоподражанием животным.

Стоит отметить, что при создании творческого продукта, дети стали проявлять больший интерес друг к другу, стали помогать друг другу. Особенно это было заметно в процессе озвучки. Если кто-то забывал свою роль, другие тут же спешили напомнить, подсказать.

Отдельно заострим внимание, что непосредственно к процессу работы с фотокамерой, компьютером и программным обеспечением дети не привлекались.

Заключительным этапом реализации проекта стала демонстрация мультфильма «Репка», которая с интересом прошла на педагогическом совещании в ДЮЦ им. В. Соломина 30 мая 2018 г. Также он был показан педагогическим сотрудникам и детям школы №54 в центральной рекреации второго этажа на большом плазма-телевизоре. Показ мультфильма вызвал позитивные эмоции среди педагогов и обучающихся. Был проведен глубокий анализ деятельности, выявлены положительные эффекты, но и моменты, требующие дальнейшей проработки для создания новых творческих продуктов.

В настоящее время проект развивается и усложняется. Так при экранизации сказки «Теремок» (март 2019 г.) были заметно расширены диалоги главных героев,

а для озвучивания сказки «Серебряное копытце» (октябрь 2019 г.), привлекались дети школьного театра «Искорки».

Реализация проекта «Мультстудия для детей с ОВЗ» стала важным дополнением коррекционно-развивающей работы, позволила сделать творческую деятельность обучающихся более интересной и содержательной, наполнила яркими новыми впечатлениями и радостью совместного творчества. Образовательная среда «Мультстудии» объединила один из главных ресурсов образовательного процесса двух разных типов образовательных учреждений – формы его организации: урок и занятие. Определение педагогами индивидуальных образовательных траекторий позволило каждому ребенку, участвующему в проекте, осознать свои возможности, поверить в свои силы, прикоснуться к иной деятельности.

Библиографический список

1. Кулакова Т.В. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа изостудии «Вдохновение». Рукопись. – Пермь, 2019. – 38 с.

2. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – URL: <https://rostok-perm.ru/adm/projects/ovz/izdaniya/metodicheskie-rekomendacii-5.pdf>

3. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 312 с.

Котомкина Л.И., руководитель межрегионального МО учителей ТО СКОУюга Пермского края и Удмуртии, учитель профессионально-трудового обучения МБОУ СКОШ № 5, г. Чайковский Пермского края, kotomkinamila@mail.ru

Особое взаимодействие для особых детей

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам выстраивания взаимодействия между специальными коррекционными общеобразовательными учреждениями и учреждениями профессионального образования для создания комплексного сопровождения и адекватного профессионального самоопределения учащихся с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, комплексное сопровождение, профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, профессиональные пробы, профессиональное самоопределение.

На протяжении 15–20 лет среди специалистов постоянно обсуждается вопрос, каким профессиям необходимо обучать учащихся с нарушением интеллекта, чтобы они были востребованы на рынке труда?

К тому же, нужно учесть, что обучающиеся с умственной отсталостью после окончания специального коррекционного учреждения, как правило, не достигают такого уровня профессионального самопознания, который позволил бы им самостоятельно, объективно соотнести свои предпочтения со своими возможностями. В то время, как объективное представление о своих возможностях имеет огромное значение для оптимальной профессиональной ориентации. Решение же этой задачи школьниками с нарушениями интеллекта самостоятельно, практически, невозможно по ряду объективных причин, связанных с психофизическими особенностями. Помимо этого, существуют определенные ограничения на возможности самореализации лиц с ОВЗ в профессиональной сфере (наличие заболеваний, сложная структура дефекта).

Специальная коррекционная школа предлагает, чаще всего, четыре трудовых профиля: столярное дело, слесарное дело, швейное дело и картонажно-переплетное дело. Учреждения профессионального образования, которые берут на обучение выпускников СКОУ, предлагают профессии, которые пользуются спросом на рынке труда в данном регионе. И как показывает опыт последних лет, выпускники СКОУ выбирают профессию, не связанную с трудовым профилем, который они изучали в школе. Мониторинг данных по нашей школе за период 2009–2018 гг. показал, что, совпадение составляет менее 15 %.

Таким образом, устаревший круг трудовых профилей в коррекционном учреждении не учитывает современных запросов рынка труда, а, значит, не может обеспечить конкурентоспособность детей с нарушением интеллекта в социуме.

Проблема возникает и в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушением интеллекта, которое требуется на всех уровнях обучения, а в настоящее время оно, как правило, отсутствует при переходе выпускников в систему ПО.

Отсутствие преемственности между учреждениями ПО и специальной коррекционной школой в вопросах профориентации и профессиональной подготовки отрицательно сказывается не только на формировании у обучающихся адекватного профессионального самоопределения, но и на дальнейшей успешной адаптации к условиям обучения в профессиональном учреждении.

Для эффективного решения проблем взаимодействия между СКОУ и ГБПОУ на территории муниципального района, был запущен управленческий проект, который охватывал своей деятельностью не только СКОШ Чайковского городского округа, но и образовательные учреждения юга Пермского края и соседней Удмуртии.

Для более эффективной профессиональной подготовки лиц с нарушением интеллекта необходимо было искать пути взаимодействия специальных коррекционных школ и учреждений ПО. Это позволило бы более точно определить ученику профессию, которой он будет обучаться после школы. В ходе этого сотрудничества у учителей школы и учреждений ПО появится возможность

согласовывать программное содержание профессионального обучения, а также обозначить основные методы и приемы обучения.

К обучающимся данной категории требуется индивидуально – дифференцированный подход в обучении, только тогда они смогут освоить профессию на должном уровне, а для этого педагоги профессионального обучения должны знать основы коррекционной педагогики и особенности развития, учащихся с нарушением интеллекта. И здесь учителя и специалисты коррекционной школы могут поделиться своим педагогическим опытом с педагогами и мастерами ПО.

В основу управленческого проекта «Особые дети – особое взаимодействие» был заложен опыт коллег из коррекционных школ городов Москва, Екатеринбург, Пермь и западных территорий Пермского края, а именно, выстраивание межведомственного взаимодействия между участниками образовательных отношений (2). Актуальность проекта заключается еще и том, что идея создания модели и организации взаимодействия СКОУ и ГБПОУ адекватна социальному государственному заказу. В ФГОС для учащихся с умственной отсталостью особая роль отводится «реализации права, обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, развитию способностей каждого обучающегося, формированию его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [1].

На расширенном Межрегиональном методическом объединении учителей трудового обучения СКОШ юга, запада Пермского края и Удмуртии (МРМО), проводимого совместно с администрацией и педагогами ГБПОУ «Чайковского индустриального колледжа», была разработана и принята модель взаимодействия СКОУ и ГБПОУ, утвержден план мероприятий.

Участниками взаимодействия СКОУ и ГОУ СПО стали: администрация, члены ПМПк, учителя профессионально-трудоу обучения СКОШ; администрация, менеджеры, педагоги ПО, психологи, социальные педагоги учреждений ГБПОУ; ЦРО Управления образования администрации ЧМР, семья, Центр занятости населения, общественные организации, клубы, учреждения ДО.

Цель проекта: обеспечение комплексного сопровождения учащихся с умственной отсталостью в процессе подготовки к адекватному выбору профессии через организацию взаимодействия СКОУ юга Пермского края и Удмуртии с учреждениями ГБПОУ на территории Чайковского городского округа.

Для достижения поставленной цели работу вели по трем направлениям: первое – совершенствование условий для успешного профессионального самоопределения учащихся с нарушением интеллекта через организацию и проведение мероприятий профориентационной направленности совместно с ГОУ ПО.

В ходе проекта традиционными стали такие образовательные события как межведомственная конференция проектов, где наряду с учащимися СКОУ свои проекты представляют студенты профессионального отделения. С 2010 г. на межрегиональном уровне (среди СКОУ юга Пермского края и Удмуртии) проводится конкурс проектов. Студенты колледжа (учащиеся с ОВЗ) – участники конкурса проектов. Педагоги и специалисты учреждения ПО являются экспертами выставок,

конкурса проектов и олимпиады по профессионально-трудовому профилю среди учащихся из десяти коррекционных школ. Удачной формой работы стали встречи учащихся с выпускниками школы, которые успешно закончили обучение в ГБПОУ и работают в настоящее время по специальности.

ГБПОУ «ЧИК» организуют выставки ДПТ, «День открытых дверей «Профи Старт» специально для учащихся коррекционных школ.

Благодаря проекту учащиеся коррекционных школ стали принимать участие в профессиональных пробах. Профессиональные пробы содействуют профессиональному самоопределению учащихся и способствуют расширению спектра сформированных трудовых навыков. Пройдя профессиональную пробу по 3–4 специальностям, ученик имеет возможность более полно и адекватно представлять профессию и себя в ней. Родители (законные представители) учащихся имеют возможность посещать все мероприятия в рамках взаимодействия. Студенты ГБПОУ проводят выездные мастер-классы в школу; ученики приглашались на открытый показ конкурса профессионального мастерства в колледж. Сотрудниками ГБПОУ были организованы экскурсии на швейную фабрику и в мастерские ГБПОУ.

Второе направление по достижению цели проекта - это создание системы психолого-педагогического сопровождения.

В результате сотрудничества учреждений была разработана и утверждена в работу «Карта сопровождения выпускника» (КСВ), которая передается в ГБПОУ при поступлении в учебное заведение Чайковского городского округа, обеспечивая тем самым преемственность учреждений и комплексное сопровождение учащихся. КСВ включает: характеристику выпускника СКОУ по профессионально – трудовой деятельности и социально-бытовой ориентировке, заключение школьного консилиума (ПМПк) и социальную карту. Благодаря данному сопроводительному документу воспитатели и педагоги имеют подробную информацию о возможностях ребенка с ОВЗ и могут правильно организовать обучение, исходя из его особенностей.

Третье направление проекта это – содействовать профессиональному росту педагогов в вопросах обучения и дальнейшей успешной профессиональной адаптации в социуме учащихся с нарушением интеллекта.

Решению поставленных проектных задач способствовали такие мероприятия, как: мастер-классы, методические семинары - практикумы, открытый урок в СКОШ для педагогов ПО; курсы повышения квалификации по теме «Современные художественные технологии в обучении детей с ОВЗ» в объеме 72 часов; учителя ПТО школы работали экспертами в творческих лабораториях колледжа.

По итогам проекта результаты мониторинга показали, что: 90 % учащихся делают адекватный, осознанный выбор профессии. Ученикам (10 %), в силу сложной структуры дефекта и заболевания, не сделавшим адекватный выбор, предоставляется образовательная услуга, и они обучаются по профессии наиболее доступной для них.

Таким образом, в результате использования эффективных форм и методов в работе по формированию адекватного профессионального самоопределения удалось учащимся СКОШ расширить спектр сформированных трудовых навыков, сделать адекватный выбор будущей профессии и успешно адаптироваться к условиям обучения в учреждении ПО.

Педагоги постоянно повышают свой профессиональный уровень. Создаются необходимые условия для комплексного сопровождения ученика с нарушением интеллекта в результате эффективного взаимодействия СКОШ и учреждений ПО. Учащиеся специальной коррекционной школы – *особые* дети, и, чтобы они могли сделать адекватный выбор профессии, необходимо особое взаимодействие между всеми участниками образовательной среды.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 78 с.

Краль Ю.В., педагог-психолог МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 13», г. Кунгур, yulakral@yandex.ru

Значение и коррекция функции серийной организации движений у детей с тяжелыми нарушениями речи

Аннотация. В статье описывается одна из нейропсихологических причин нарушений речи, теоретическое обоснование

Ключевые слова: серийная организация движений в речи, 5 уровней построения движений, двигательное и речевое развитие.

В настоящее время увеличивается количество детей со сложной структурой дефекта речи. Тяжелое нарушение речи (ТНР), общее нарушение речи (ОНР) и речевые нарушения негативно сказываются на развитии умственных способностей. Речь представляет собой сложную, но единую функциональную, многокомпонентную систему.

В сентябре 2019 г. в ДОУ было обследовано 11 детей с направлением из ПМПК «Обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе дошкольного образования, обучающихся с ТНР». Нейропсихологическая диагностика проводилась по альбому Ж.М. Глозман в соответствии с возрастом. Серийная организация движений прослеживается в следующих пробах: динамический праксис, реципрокная координация движений, графическая проба «Заборчик», выполнение ритмов по образцу (стучи по 2 раза), завершение предложений, рассказ по серии картинок. У всех детей с ТНР среди прочего выявилась слабость серийной организации движений.

Для красивой речи необходима хорошо отлаженная серийная организация движений, как один из компонентов системы. Произнесение любого слова – это серия плавно сменяющихся артикуляторных движений. Речь предполагает извлечение и реализацию артикуляторных программ слова, обеспечивающих координацию движений во времени. Построение предложения также требует последовательной грамматической программы, где от формы подлежащего зависит форма сказуемого, а от нее – форма дополнения. Для построения текста необходима последовательная смысловая программа, иначе текст будет несвязным.

Таким образом, если несформированность серийной организации движений достаточно нарушена и распространяется на речь, то в младшем школьном возрасте будет выражаться в отсутствии слов со сложной слоговой структурой, медленное произнесение длинных слов (послоговое), упрощение слова, персеверации. В синтаксисе – в преобладании стереотипных простых предложений, отсутствие сложных, глагольная слабость (пропуск глаголов или постановка их в конце предложения), упрощение структуры предложения, аграмматизмы.

В целях ранней профилактики в нашем саду были введены ряд мер. Были изучены теоретические основы развития движений у детей. На основании теории уровней построения движений (1947 г.), Н.А. Бернштейна, который выделил и подробно описал пять основных уровней построения движений, обозначив их латинскими буквами *A, B, C, D, E*, построили коррекционно-развивающую работу. Теория гласит:

A – самый низкий уровень, отвечает за самые примитивные движения. Обеспечивает бессознательную регуляцию тонуса мускулатуры тела с помощью проприоцепции (хватание, удержание позы, обмахивание, дрожание и др.).

B – уровень согласованных движений. К собственным движениям этого уровня относятся такие, которые не требуют учета внешнего пространства (выразительные движения, мимика, пантомимика, потягивания, приседания и др.).

C – уровень пространственного поля. Предполагает, что для осуществления нужно целенаправленное движение. Среди них все переместительные движения: ходьба, лазанье, бег, прыжки, различные акробатические движения; упражнения на гимнастических снарядах; баллистические движения – метание гранаты, броски мяча, игра в теннис и городки; движения прицеливания; броски вратаря на мяч и др.

D – уровень, который отличает человека от животных. По Бернштейну, уровень *D* (и *E*) – специфически человеческий уровень. К нему относятся все орудийные действия, манипуляции с предметами и др. Примерами могут служить движения жонглера, фехтовальщика; все бытовые движения: шнуровка ботинок, завязывание галстука, чистка картошки; работа гравера, хирурга, часовщика; управление автомобилем и т.п. Характерная особенность движений этого уровня состоит в том, что они соотносятся с логикой предмета.

Е – высший уровень психологической организации движений, устное и письменное выражение своих мыслей.

Таким образом, основываясь на теории Н.А. Берштейна, физическому воспитанию должно принадлежать одно из ведущих мест в системе воспитательно-образовательной работы детей раннего и дошкольного возраста, так как оно способствует разностороннему развитию ребенка, совершенствованию его двигательной сферы, улучшению состояния здоровья, а также способствует умственному и речевому развитию.

Коррекционно-развивающая работа должна начинаться с решения проблем мышечного тонуса детей. Для этого необходима консультация невролога, основные методы лечения: массаж, лечебная физкультура, прием медикаментов, физиопроцедуры, грязелечение, плавание.

Следующим этапом является отработка простых движений, таких как различная ходьба, тренировка равновесия, бросание, катание, ловля мяча, лазание, ползание, прыжки и бег.

В нашем детском саду реализуется проект парной гимнастики для детей младшей группы, направленной на профилактику нарушений речи, основанной на программе «Нейропсихологическое сопровождение развития детей 3–5 лет» (авторы: С.Н. Колганов, И.А. Фридрих). Основными упражнениями являются дыхательные упражнения, упражнения на фитболе, глазодвигательная гимнастика, игровой массаж рук, ног, растяжки, подвижные игры. На начальном этапе реализации проекта было проведено родительское собрание, целью которого была актуализация значимости физического развития детей, этапов развития движений. В качестве наглядного материала была использована пирамида Вильямса – Шелленберга, достаточно убедительно демонстрирующая основание и «движение вверх» к будущей правильной речи и школьному обучению в принципе. Для оценки результатов проекта родителям была предложена анкета по диагностике речевого и двигательного развития. В режим дня воспитателям группы рекомендовано включать упражнения, регулирующие мышечный тонус. Например, «Пушинки и слоны» (дети под нежную музыку бегают по комнате, как пушинки (легко, на носочках), затем изображая слона, ребенок громко и тяжело топает по полу под громкую музыку); «Цветочек завял – цветочек растет» (ребенок сидит на корточках, голова и руки опущены (цветочек завял), голова поднимается, расправляются плечи, руки вверх и в стороны (вырос цветочек, расцвел); «Журавль на болоте» – ходьба с высоким подниманием коленей и вытягиванием вниз ступней ног при напряженных мышцах с последующим расслаблением мышц при опускании ноги. Второе направление – дыхательные упражнения, с целью формирования углубленного вдоха, тренировка правильного носового дыхания. В ходе реализации программы были достигнуты следующие результаты: 1) значительно расширен двигательный репертуар детей, владеют пониманием схемы тела (важная ступень в пространственной ориентировке); 2) в начале программы отмечаемая

родителями неловкость, неуклюжесть детей наблюдается гораздо реже; 3) дети демонстрируют более высокий уровень самостоятельности, эмоциональной стабильности; 4) возрос интерес к физкультуре, повысилась усвоение формируемых навыков.

Для детей более старшего дошкольного возраста коррекционные методы расширяются, их можно объединить в три группы: 1) формирование двигательной программы (выполнение последовательности движений под счет, различных ритмов, с проговариванием стихов, макраме, аппликация, мозаика, нанизывание бус и т.д.); 2) формирование навыков усвоения серий графической деятельности (рисование в воздухе, на поверхности листа, доске); 3) развитие навыков произвольного внимания, регуляции и контроля («Школа внимания» Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, игры на развитие внимания и переключения).

Приведу несколько конкретных упражнений:

– «Игра на рояле». Дети последовательно касаются кончиками пальцев стола. Одним пальцем: 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1. Двумя пальцами: 1-5, 1-4, 1-3, 1-2, 1-2, 1-3, 1-4, 1-5.

– Игра «Щепоть – ладонь». Соединить все пальцы левой руки, изображая клюв дятла (щепоть), постучать по правой, вертикально раскрытой ладони и перенести эти движения на другую руку. Усложнение: менять руки через хлопок.

– Игра «Зайчик – лайк». На одной руке показываем «зайчик», на другой – кулак с поднятым вверх пальцем. Усложнение: хлопок при смене поз на руках, затем можно добавить стихотворение, шаги.

– Игра «Указательный – мизинец». На одной руке показываем мизинец, на другой – указательный палец. Усложнение как в предыдущем упражнении.

– Игра «Марш» (Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева). И.п. – стоя, прямые руки вытянуты вперед. Одна рука повернута ладонью вверх, другая – ладонью вниз. 1-й уровень сложности: ребенок начинает маршировать, на каждый шаг меняя положение ладоней. 2-й уровень сложности: то же, но смена ладоней через шаг, затем через два. 3-й уровень сложности: после усвоения добавляются глагодвигательные упражнения в различных сочетаниях [1].

– «Боди – перкуссия» (использование звуко-двигательных выразительных средств по системе Карла Орфа).

Применение указанных методов требует систематической, ступенчатой практики в коррекционной работе, а также могут использоваться логопедами, психологами, воспитателями.

Библиографический список

1. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2019. – 52. с.

2. Берштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М., 1991.

Коррекционно-развивающая работа детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Процесс воспитания и обучения неразрывно связаны между собой. Воспитание начинается в семье и продолжается в учебных заведениях. Современное поколение очень критично относятся к опыту педагогов. С каждым годом у родителей меняется отношение к жизни и к воспитанию. Если раньше основой образования были знания, умения и навыки, то сейчас во главе угла становится развитие личности.

Значимую роль в жизни с самого начала ребенка играют эмоции, его отношения к родным и к тому, что его окружает. С каждым годом наблюдений за детьми, отношения между родителями и детьми, педагогами и учениками, учениками и со сверстниками выстроены не всегда правильно. Также отмечается увеличение эмоционально-волевых расстройств, да еще проблемы со здоровьем. Все это выливается в виде низкой социальной адаптации, инфантилизму, к девиантному поведению, затруднений в обучении. При повышенной эмоциональной напряженности, могут быть затруднения в умственной деятельности [1].

Поэтому, с каждым годом все сложнее работать с детьми, с ОВЗ и эмоционально-волевыми расстройствами? Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения психического и физического плана, не позволяющие вести полноценную жизнь.

Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья очень неоднородна. Потому что, дети с различными нарушениями в развитии: нарушение слуха; нарушение зрения; нарушение речи; опорно-двигательного аппарата; нарушение интеллекта; с расстройствами эмоционально-волевой сферы; ранний детский аутизм; задержка психического развития; комплексные нарушения в развитии [2].

Для достижения положительного результата в коррекционной работе с детьми с ОВЗ определяется преимуществом педагогов: в работе учителя, воспитателя ГПД, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя физкультуры, учителя музыки, для совместного решения коррекционно-образовательных задач. Получение медикаментозного лечения. В связи с этим возникает потребность в поиске новых эффективных методов и подходов в коррекционной работе.

Методы в коррекционной работе:

- игровые ситуации;
- дидактические игры, связанные с поиском решения;
- игровые тренинги, способствующие умению общаться между собой без конфликтно;

- здоровьесберегающие технологии: психогимнастика, релаксация, физкультминутка, гимнастика для глаз;
- информационно-компьютерные технологии;
- нетрадиционные методы: песочная терапия, музыкотерапия и т.д.

Под комплексным подходом мы подразумеваем всестороннее изучение и оценку особенностей развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которое охватывает не только познавательную деятельность детей, но их поведение и эмоции [4].

Программа коррекционной работы предусматривает создание специальных условий, посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, обеспечив:

- своевременное выявление детей с трудностями в адаптации;
- определение особых образовательных потребностей;
- создание условий, способствующих освоению общеобразовательной программы начального общего образования;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психического, физического развития и индивидуальных возможностей здоровья;
- разработку и реализацию индивидуальных учебных планов, организацию индивидуальных и (или) групповых занятий для детей с выраженным нарушением в физическом, психическом развитии;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Цель коррекционно-развивающей деятельности, создание комплексной помощи детям младшего школьного возраста с ОВЗ, освоении общеобразовательной программы начального общего образования, социальной адаптации, формирование универсальных учебных действий, вариативности получения знаний по предметам, с учетом особых образовательных потребностей детей младшего школьного возраста.

Особые образовательные потребности у обучающихся с ОВЗ различаются в разных категориях, поскольку зависит от психического нарушения в развитии. Поэтому, построение учебного процесса и отображается в структуре и содержании образования. Наряду с современными научными представлениями об особенностях психофизического развития, позволяет выделить специфические образовательные потребности.

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих адаптированную общеобразовательную программу начального общего образования, характерны следующие специфические образовательные потребности:

- увеличение сроков освоения общеобразовательных программ;
- наглядно-действенный характер содержания образования;

- упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;
- специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- необходимость постоянной актуализации знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов у обучающихся;
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;
- стимуляция познавательной активности, формирование потребности в познании окружающего мира и во взаимодействии с ним;
- специальная коррекционная помощь, направленная на формирование произвольной саморегуляции в условиях познавательной деятельности и поведения;
- специальная коррекционная помощь, направленная на формирование способности к самостоятельной организации собственной деятельности и осознанию возникающих трудностей, формированию умения запрашивать и использовать помощь взрослого;
- специальная коррекционная помощь, направленная на развитие разных форм коммуникации;
- специальная коррекционная помощь, направленная на формирование навыков социально одобряемого поведения в условиях максимально расширенных социальных контактов [5].

Содержание коррекционной работы обеспечивает не только развитие личности, мотивации, но способности в различных видах деятельности с учетом особых образовательных потребностей и возможностей, направленных на коррекцию недостатков психических процессов.

Направления коррекционной работы:

- формирование фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза;
- формирование звукопроизношения;
- уточнение и обогащение словарного запаса путем расширения и уточнения непосредственных впечатлений и представлений об окружающем мире;
- формирование навыков словообразования, словоизменения, согласования и употребления в речи предложных форм грамматического строя;
- развитие связной речи;
- коррекция письменной речи;
- формирование навыков чтения;
- развитие познавательной сферы;
- развитие вычислительных навыков;
- формирование представлений об окружающем мире;
- развитие психических процессов.

Поэтому, исходя из выше сказанного, следует, что в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья эмоции играют важную роль в развитии личности. Для успешного коррекционного обучения, необходимы постоянные условия психологической комфортности детей, обеспечивающие их эмоциональное благополучие. Атмосфера доброжелательности, вера в силы свои, учитывая индивидуализацию, особые образовательные потребности, создание для каждого ребенка ситуации успеха, нужны не только для познавательного развития, но и для нормального психофизического состояния.

Библиографический список

1. Детская практическая психология: учебник / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2005.
2. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах института коррекционной педагогики. – 2009. – № 13. – URL: <http://almanah.ikprao.ru>
3. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков. – Минск, 1999.
4. Левченко И.Ю., Евтушенко И.В. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ОВЗ и детям группы риска // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 – ФЗ (ред. от 07.03.2018 г.) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/>

Кусова В.В., учитель-логопед МАДОУ «Култаевский детский сад «Капитошка», с. Култаево Пермского района, г. Пермь, vvkysova@mail.ru

Опыт работы учителя-логопеда по взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса (родитель, педагог, ребенок)

Аннотация. Родителей интересуют вопросы о том, что нужно сделать, чтобы избежать неправильного речевого развития ребенка, научить общаться со сверстниками, как добиться чистого звукопроизношения, как сделать процесс овладения родным языком желанным и радостным. Но первой ступенью в развитии речи выступает развитие артикуляции. Артикуляционная гимнастика – это система упражнений, направленных на выработку полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков. Во время занятий воспитатели могут использовать карточки

для опоры при проведении артикуляционной гимнастики, изучения и закрепления некоторых понятий.

Ключевые слова: артикуляционная гимнастика; органы артикуляции; артикуляционный аппарат; зубы, губы, язык; МАДОУ «Култаевский детский сад «Капитошка»; Капитошка.

Многие родители предъявляют высокие требования к воспитанию и обучению дошкольников. Достижение таких результатов возможно при определенных условиях, в том числе и хорошем уровне работы по развитию речи воспитанников. Родителей интересуют вопросы о том, что нужно сделать, чтобы избежать неправильного речевого развития ребенка, научить общаться со сверстниками, как добиться чистого звукопроизношения, как сделать процесс овладения родным языком желанным и радостным. Но первой ступенью в развитии речи выступает развитие артикуляции, от того как развиты мышцы губ, языка, нижней челюсти, мягкого неба, зависит насколько легко или сложно будет ребенку произносить звуки, слова. Сможет ли он без стеснения выразить свои мысли, желания.

Для правильного произношения звука ребенку требуется одновременно и правильно поставить зубы, губы, язык, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Основным средством для развития речевой моторики является артикуляционная гимнастика. Артикуляционная гимнастика – это система упражнений, направленных на выработку полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков. Иногда детям достаточно ввести регулярную артикуляционную гимнастику и проблемы с отсутствием или автоматизацией звуков в речи решаются сами собой.

Одному логопеду в условиях логопункта невозможно охватить весь контингент детского сада. Большую часть времени с детьми в детском саду проводят воспитатели, а дома родители – именно на их плечи ложится автоматизация звуков в речи у детей. Родители и воспитатели осознают груз ответственности и необходимость своей помощи, поэтому часто обращаются за советами. Каждому из нас нравится находиться в ситуации успеха, показывать, что я могу и умею. Это натолкнуло на мысль создать единую артикуляционную гимнастику для воспитанников МАДОУ «Култаевский детский сад «Капитошка». Символ нашего детского сада Капитошка – веселая капелька летнего дождя. Наши воспитанники знакомы с этим героем, знают танец и поют песню. Поэтому для педагогов и родителей была разработана сказка – гимнастика с участием этого героя, подобраны картинки: окно, тучи, лужа, ветер, ежик с цветком, футбол, качели, кровать, чашечка, вкусное варенье, бегемот, лягушка, слон, змея, лошадь, грибочек, гармошка. Дети, в пятиминутках на занятиях с воспитателями смогут изучить сказку – гимнастику. Детям очень нравится учить чему-то взрослых, поэтому

вечером они родителям расскажут ее. А родители с детьми смогут закрепить материал и поупражняться с ребенком.

Карточки можно объединить в книжку, либо использовать отдельно. Также картинки можно использовать для изучения понятий «справа, слева, между, над, под», выкладывая их соответствующим образом. Благодаря разнообразному расположению Капитошки на карточках – картинках можно закрепить понятие «правый / левый, верхний / нижний угол»

Сценарий сказки – гимнастики *«Прогулка язычка и Капитошки»*.

(Выделены слова, соответствующие картинкам)

Мы с вами живем в доме (квартире), а где живет Капитошка? В тучке, верно, а язычок? Во рту, правильно. И спит он тоже там. Нужно разбудить язычок – покусать его. Не больно, но чтобы чувствовались зубки. От кончика и как можно дальше нужно высунуть язык, покусывая его. И обратно, постепенно прятать, покусывая. Передними зубами, затем боковыми. Особенно хорошо для тех детей, у которых нет передних зубов.

Как мы узнаем какая погода на улице? (Смотрим в окно), а в домике язычка есть окно?

Конечно! Открываем **окошечко** (рот) широко и проверяем погоду.

Поднимаем кончик языка вверх: есть ли **тучки** на небе?

Опускаем кончик языка вниз: есть ли **лужи** под ногами?

Проверяем **ветер**: попеременно тянуться языком к уголку рта то вправо, то влево.

Погода отличная! Идем гулять!

Встретили Капитошка с язычком **Ежика**. Язык между зубами и губами. Совершаем круговые движения языком. Вправо 3 раза, влево 3 раза. Не быстро!

Ребята, посмотрите: у ежика **цветочек**! Какой он красивый, ароматный! Нюхаем цветочек – делаем глубокий вдох через нос и на выдохе (через рот) произносим: АХ, КАК ПАХНЕТ! 3 раза

Здорово! Идем дальше.

Посмотрите, ребята играют в **футбол**.

Капитошка: как здорово! Я очень люблю играть в футбол!

Язычок: отлично! щечки будут воротами, а я (язычок) мячиком. Забиваем голы в ворота. Вправо – влево по очереди, не торопимся, голы должны быть забиты хорошо. Можно приложить ладонь к щеке и ощутить «силу» гола.

Отлично!

Ух, ты, а здесь любимые детишками **качели**. Будем качаться на качелях. Открыть рот широко. Найти «бугорочки» за верхними зубами, за нижними зубами. Поочередно упираться языком то в верхние, то в нижние зубы. (Следить, чтобы работал только язык, а нижняя челюсть и губы оставались неподвижными; язык должен оставаться широким)

Уффф, устал язычок. Нужно ему полежать. Открываем рот и укладываем язычок на нижнюю губу, как на **кроватку**. Важно, чтобы язычок лег ровненько. Под счет до 10. Можно обратный счет использовать, упражняясь в счете.

Пора подкрепиться и попить чайку с вареньем. Делаем **чашечку**. Расплющиваем язык, затем поднимаем бока и кончик языка вверх.

Беседуем какое бывает варенье: из малины- малиновое, из сливы – сливовое, из яблок – яблочное, из груш – грушевое

Вкусненькое варенье было. Все губы испачкали. Надо губы аккуратно облизать (улыбнуться, открыть рот, облизать языком верхнюю, а затем нижнюю губу по кругу. Выполнять в одну, а затем в другую сторону. Повторить 4–5 раз.

Посмотри внимательно, все ли варенье слизали?

Ой, немножко на верхней губе осталось! Давай и это варенье слижем. Улыбнуться, открыть рот, облизать языком верхнюю губу вправо, влево, нижней губой стараться язык не поддерживать. 4–5 раз.

Пора двигаться дальше. Вот мы дошли до зоопарка!

В нашем зоопарке живут разные животные. (Упражнения выполняем под счет до 10 в прямом или обратном порядке)

Бегемот. Открыть рот широко. Язык лежит спокойно на нижней губе. Удерживаем такую позицию.

Лягушка. Улыбнуться, показать сомкнутые зубки. Удерживаем такую позицию.

Слон. Сомкнутые губы вытянуть вперед и удерживать в таком положении.

Змея. Улыбнуться, открыть рот; высунуть язычок изо рта, затем спрятать.

Хорошая прогулка по зоопарку получилась! Пора возвращаться домой. Добираться до дома будем на лошади.

Лошадь. Улыбнуться, открыть рот, щелкать языком громко и энергично. Стараться, чтобы нижняя челюсть была неподвижна и «прыгал» только язык.

Доскакали до леса. Что растет в лесу? Ягоды, грибы – верно. Наш язычок тоже умеет превращаться в грибочек.

Гриб. Улыбнуться, открыть рот, «приклеить» (присосать) язык к небу. Следить, чтобы при этом рот был широко открыт. Если не получается сразу «приклеить» язычок к небу, предложите ребенку медленно пощелкать языком. Пусть ребенок почувствует, как язычок «присасывается» к небу.

Наша прогулка закончилась. Понравилось вам? Язычок и Капитошка очень довольны прогулкой.

Капитошка предложил сыграть свою любимую песенку на гармошке.

Гармошка. Улыбнуться, широко открыть рот, «присосать» язык к небу (смотри упражнение «Гриб»). Не отпуская язык, сильно опустить нижнюю челюсть, закрыть рот и опять широко открыть, не меняя положения языка.

Библиографический список

1. Косинова Е.М Уроки логопеда. Игры для развития речи. – М., 2016. – 192 с.

Эйдетика как метод развития образной памяти у дошкольников с ЗПР

Аннотация. Проблема, раскрываемая в данной статье – активизация и развитие памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Известно, что воспринимается и запоминается только та информация, которая усваивается легко с удовольствием. Такое усвоение информации происходит благодаря методам эйдетики, которые способствуют развитию не только памяти, но и мышления, речи, воображения в увлекательной игровой форме.

Ключевые слова: Память, дошкольник с задержкой психического развития, эйдетика.

Основой умственных способностей человека является память – важная составляющая процессов приобретения и формирования знаний, умений и навыков. Недостатки развития памяти заметно тормозят и снижают продуктивность познавательной деятельности, особенно у детей с задержкой психического развития. У данной категории ограничены объемы и продолжительность запоминания смысловой информации. Дети с задержкой психического развития склонны к механическому бездумному заучиванию материала, что отрицательно влияет на результативность коррекционной работы.

Работая с дошкольниками с ЗПР, мы отмечаем, что традиционные методы по коррекции основных психических функций – памяти, внимания и мышления не всегда приносят желаемый результат. Изучив различные методы запоминания и обработки информации, наибольший интерес вызвала технология эйдетики. Эйдетика – это методология развития внимания и памяти, использующая для запоминания информации образно-ассоциативные приемы ее восприятия. Способность воспроизводить яркий зрительный образ через длительное время после его воздействия на органы чувств – эйдетизм – врожденный дар человека. Термин «эйдетизм» ввел немецкий психолог Эрих Йенш.

Основатель «Школы Эйдетики» Игорь Матюгин полагает, что «познание ребенком окружающего мира и переработка информации одновременно в трех сферах представлений (знак, образ, действие) достигается за счет развития и формирования эйдетических способностей, гармонизация логического и образного мышления способствует раскрытию творческой личности, ее потенциала» [3].

Методы обучения, которые предлагает эйдетика, опираются на образное мышление ребенка, и включают в себя систему игровых упражнений на развитие памяти, внимания, воображения. Усваивая полезную информацию с помощью игры, ребенок получает не только положительные эмоции, но и легко и надолго запоминает, все, что необходимо. Подключая к процессу развития внимания и памяти ребенка его слух, зрение, обоняние, тактильные ощущения, активные движения и позитивные эмоции, можно добиться высоких результатов. Радость обучения делает ребенка более здоровым, повышается работоспособность, память

и способность концентрировать внимание возрастают. Улучшаются взаимоотношения ребенка с окружающими.

Данная технология применяется нами в работе с детьми, имеющими задержку психического развития, начиная со средней группы.

Коррекционно-развивающими задачами являются:

- Развитие способности быстро и ярко представлять любые образы (невероятные, эмоциональные, яркие);
- Усвоение мнемотехнических приемов, позволяющих расширить объем оперативной памяти;
- Развитие восприятия информации на слух (слуховой памяти);
- Расширение каналов восприятия информации (визуальный, слуховой, вкусовой, обонятельный, кинестетический, осязательный);
- Развитие нестандартного образного мышления,
- Освоение методов запоминания текстов, стихов, цифр, дат, географических названий, фамилий и тому подобное.

Все методы запоминания условно можно разделить на «Методы опор» и «Методы ассоциаций» [2].

Суть «Методов опор» заключается в запоминании информации с опорой на какой-либо образ или его фрагмент. К этим методам относятся «Римская комната», «Метод рака», «Метод крючков», «Метод картин», «Метод пиктограмм» и др. Главную роль при запоминании играет образное мышление.

Суть «Методов ассоциаций» состоит в запоминании информации путем построения различных цепочек ассоциаций (зрительных, слуховых, тактильных, двигательных). К этим методам относятся «Метод связанных ассоциаций», «Метод вхождения», «Метод трансформации» и др. Главную роль при запоминании играет ассоциативное мышление.

Наиболее предпочитаемыми дошкольниками являются методы «Пиктограмм» и «Цепочек ассоциаций», так как они легко воспринимаются детьми.

В первую очередь дети знакомятся с понятием «ассоциация», тренируются в подборе произвольных ассоциаций, выстраивании цепочек ассоциаций. Для повышения темпа подбора произвольных ассоциаций можно использовать различные игры и упражнения, например «Найди пару», «Ниточки слов», «Умные цепочки» и др. Важно, чтобы каждый ребенок научился не только быстро подбирать ассоциации, но и объяснять (оценивать) получившуюся пару слов.

Еще одним интересным методом запоминания, который любят дети, является «Цепочка слов» (цепной метод или метод последовательных ассоциаций). Чтобы ребенок запомнил необходимый ряд слов составляем из них небольшой рассказ. При этом слова должны следовать друг за другом в правильной последовательности. Чтобы запомнить слова по порядку, нужно представить их в виде персонажей сказочной истории. Пусть в этой истории нет логического смысла и адекватности происходящего. Это получаются очень забавные, фантастические и смешные рассказы, которые не только помогают запомнить слова, но и вызывают положительные эмоции у детей.

При использовании метода Пиктограмм, при котором выполняется зарисовка каждого слова запоминаемой информации, дети осваивают приемы выделения главных признаков объектов и тренируются в отображении объектов с помощью условных знаков (символов, пиктограмм). На занятиях можно использовать игры «Отгадай – что это?», «Превращалки», «Внимательные глазки» и другие игры на развитие образно-символьных ассоциаций. Главная задача педагога – показать отличие знака (пиктограммы) от простого рисунка. Кроме этого необходимо научить детей видеть (представлять) образы в штрихах картин, узорах, обоях, окружающих объектах, цветах и др. Этот навык необходим в дальнейшем при изучении методов эйдетики. Данные упражнения также способствуют развитию связи между левым и правым полушариями мозга, а, следовательно – повышают способности к образно-ассоциативному восприятию мира.

Интересно использование методов графических пиктограмм и цепных ассоциаций при запоминании цифр. Ведь ребенку со временем придется запомнить не только как выглядит цифра, но и, например, номер дома, номер домашнего телефона и пр. Можно придумать образы для каждой цифры, а их сочетания связать в забавную историю. Для закрепления результата можно предложить ребенку нарисовать нужное число на разных поверхностях, вылепить из пластилина или выложить пуговками.

Еще один, наиболее известный в педагогической практике, метод запоминания информации – мнемотехника, т.е. использование графических изображений объектов, явлений, персонажей, действий, связанных каким-либо сюжетом или последовательностью. Важным условием данного метода является то, что графические изображения должны быть понятны детям.

Данный метод широко используется на занятиях по обогащению словарного запаса, обучению составлению описательных рассказов, пересказу художественных произведений, отгадыванию загадок. Мнемотаблицы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки предмета, установить последовательность изложения.

Эффективен данный метод при разучивании стихотворений. Он облегчает и ускоряет процесс запоминания. В данном виде деятельности включается не только слуховая, но и зрительная память. Дети легко запоминают картинку, а затем воспроизводят слова.

Мнемотаблицы и мнемодорожки используются в обучении детей последовательностям действий при самообслуживании: одевании, мытье рук и пр.

Методики эйдетики полезны для внедрения в систему образования, поскольку они формируют новый подход к образовательным и воспитательным технологиям, который позволит каждому ребенку комфортно, легко и с удовольствием приобретать новые знания в любом возрасте, получая удовольствие от реализации своих способностей.

Библиографический список

1. Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. – СПб., 2005.
2. Матюгин И.Ю. Развитие памяти. Методы эйдетики. – М., 2009.
3. Матюгин И.Ю. Развитие памяти и внимания. – М.: РИПОЛ классик, 2009.

Липина Т.А., магистрант
Научный руководитель: к.пс.н. доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Ворошнина О.Р., ПГПУ,
г. Пермь, tatiana.lipina2016@yandex.ru

Теоретическое обоснование изучения межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха

Аннотация. Цель данной статьи заключается в представлении специфики межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. В данной статье мы уточняем понятие «отношение» с точки зрения психологической категории, определяем понятие «межличностные отношения», рассматриваем вопрос об их структуре и важнейшие характеристики. Представлена специфика развития межличностных отношений у нормально слышащих детей дошкольного возраста. Выделены характеристики межличностных отношений со сверстниками детей с нарушенным слухом, которые обусловлены клиничко-психолого-педагогической характеристикой детей данной категории. Представлены психолого-педагогические проблемы развития межличностных отношений со сверстниками у детей с нарушениями слуха, исходя из анализа современных коррекционно-педагогических моделей и средств.

Ключевые слова: отношение, межличностные отношения, сверстники, нарушение слуха, дети с нарушением слуха, дети дошкольного возраста.

В Федеральном государственном образовательном стандарте одним из важных аспектов воспитания и обучения детей дошкольного возраста является социально-коммуникативное развитие, которое направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. На этапе завершения дошкольного образования ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других. Таким образом, воспитание гибкого и адекватного поведения и взаимодействия в обществе, способности к продуктивным межличностным отношениям является важнейшей задачей современного дошкольного образования, в том числе и специального [5].

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности. Это система ориентаций, установок, стереотипов, ожиданий и прочих диспозиций, через которые люди оценивают и воспринимают друг друга.

Проблемой становления межличностных отношений детей дошкольного возраста занимались следующие исследователи: Г.М. Андреева, Н.П. Аникеева, П.И. Пидкасистый, Е.А. Фокина, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Петровский.

Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его поведение и самочувствие среди людей, его отношение к миру в целом. Отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте [4].

Наличие нарушений слуха определяет специфику личностного развития ребенка в коллективе, поэтому проблема становления межличностных отношений со сверстниками детей с нарушением слуха приобретает особое значение.

Вопросы формирования межличностных отношений детей с нарушениями слуха изучали следующие ученые: Т.Г. Богданова, Ю.В. Гайдова, В.Г. Петрова, В. Петшак, Е.Г. Речицкая, Ю.Л. Герасименко. Данными исследователями рассматривались различные аспекты формирования межличностных отношений детей школьного возраста с нарушением слуха, например, влияние совместной деятельности на развитие межличностных отношений, влияние личностного и речевого развития детей с нарушенным слухом на структуру межличностных отношений, взаимосвязь психологического климата и межличностных отношений. Однако до настоящего момента остаются недостаточно разработанными вопросы об использовании коррекционно-развивающей работы по совершенствованию межличностных отношений со сверстниками детей с нарушением слуха дошкольного возраста [1].

Можно констатировать наличие противоречия между тем, что существует потребность общества в личности, умеющей устанавливать межличностные отношения, а также реагировать на их изменения, и недостаточной разработанностью проблемы развития межличностных отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Таким образом, актуальность исследования и его теоретическая значимость определили проблему, состоящую в поиске ответа на вопрос: какова специфика межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха?

Целью исследования является теоретическое обоснование формирования межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Объектом исследования выступают межличностные отношения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Предмет исследования понимается как процесс формирования межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. В качестве контингента исследования выступают дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачи исследования, направленные на достижение его цели определены следующим образом: подобрать и проанализировать литературу, направленную на изучение понятия межличностных отношений, специфики их развития у нормально слышащих детей и детей с нарушенным слухом; раскрыть клинико-психологическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом, проанализировать психолого-педагогические проблемы развития межличностных отношений со сверстниками у детей с нарушениями слуха.

Методологическая база исследования являются следующие теоретические положения: психолого-педагогические концепции формирования и развития личности человека (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.), научные представления о взаимовлиянии межличностных отношений и эмоциональных состояний, о социализации ребенка через общение, установление многообразных отношений с окружающей средой (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин и др.), психолого-педагогические положения о воспитании и обучении детей с особыми образовательными потребностями (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.), положения Л.С. Выготского о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, о качественном своеобразии развития глухого ребенка, положения о влиянии межличностных отношений на эмоциональное состояние детей с нарушениями слуха (В.Л. Белинский, Т.Г. Богданова, Э.А. Вийтар, Л.А. Головчиц, Б.Д. Корсунская, В.Г. Петрова, В. Петшак, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.).

Научная новизна исследования состоит в изучении специфики межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Термином «отношение» широко пользуются в философии и физиологии, логике и математике, естественных и общественных науках, в психологии, педагогике, в живом языке литературы и быта. Такое широкое, универсальное употребление делает необходимым определение, уточнение, ограничение данного понятия в применении к человеку и его психике в целом. Отношение личности – это сознательная, активная, избирательная, интегральная, основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. Отношение к другим людям составляет основу человеческой жизни [4].

Исходя из анализа педагогической и психологической литературы, можно сказать, что межличностные отношения определяются как непосредственные связи и отношения, которые складываются в реальной жизни между чувствующими и мыслящими индивидами, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения. Данные отношения имеют сложную структуру, состоящую из трех компонентов: поведенческий, мотивационный, когнитивный, которые тесно взаимосвязаны между собой. Готовность к взаимодействию сопровождается эмоциональными переживаниями: положительными, индифферентными, отрицательными, может реализовываться в поведении субъектов в условиях общения, совместной деятельности. Именно совместная деятельность и общение раскрывают характер межличностных отношений. При этом межличностные отношения характеризуются индифферентностью, положительностью, отрицательностью эмоциональных переживаний и сопереживаний; адекватностью или неадекватностью взаимопонимания и когнитивным отождествлением или отсутствием этого отождествления между субъектами; готовностью к содействию или бездействию, или сопротивлению друг другу.

Исследователи выделяют три вида межличностных отношений у детей дошкольного возраста: эмоционально-оценочные отношения, функционально-

ролевые, личностно-смысловые, которые частично совпадают, сливаются друг с другом в разных групповых структурах. В ходе онтогенеза с межличностными отношениями происходят значительные изменения, у нормально слышащих детей к старшему дошкольному возрасту межличностные отношения со сверстниками становятся более избирательными, мотивы выборов приобретают качества осознанности и дифференцированности, происходят изменения в длительности и устойчивости детских объединений [3].

В процессе рассмотрения клинико-психолого-педагогической характеристики детей с нарушением слуха, нами было выявлено, что у детей данной категории имеются особенности развития познавательной, эмоциональной и личностной сфер, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями, а именно – медленным и протекающим с большим своеобразием развитием речи. В связи с данными особенностями исследователи в области межличностных отношений со сверстниками детей с нарушениями слуха выделяют следующие характеристики межличностных отношений со сверстниками детей данной категории: мотивы поведения слабо социализированы, недостаточная сформированность социальной направленности личности и социальных навыков, неустойчивость и кратковременность отношений, недостаточная сформированность социальных представлений и осознанности в оценке значимых качеств, самооценка, как важный составляющий эмоциональный компонент межличностных отношений, завышена и неадекватна. Также было отмечено, что дети дошкольного возраста с нарушением слуха в формировании межличностных отношений ориентированы на педагога, на его оценки и действия по отношению к другим детям [1].

В процессе анализа моделей и средств формирования межличностных отношений со сверстниками детей с нарушением слуха в современных исследованиях, мы отметили, что именно педагогу отводится роль активного управляющего процессом развития межличностных отношений в коллективе, который использует различные виды совместной деятельности и учитывает особые образовательные потребности детей данной категории, а именно в расширении социального опыта ребенка, его контактов со сверстниками. Педагогам рекомендуется использовать следующие методы и приемы формирования межличностных отношений со сверстниками детей с нарушением слуха: совместная игровая, изобразительная и художественная деятельность, чтение литературных произведений (сказок, рассказов) и их драматизация, беседы, арт-педагогические технологии, импровизация и моделирование поведения. Данный анализ показал также недостаточную разработанность проблемы и коррекционно-педагогических технологий формирования межличностных отношений со сверстниками у детей дошкольного возраста с нарушением слуха [3].

Таким образом, формирование межличностных отношений со сверстниками детей дошкольного возраста с нарушением слуха является одной из актуальных задач специального образования, реализация которой требует экспериментального изучения данного вопроса.

Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002. – 203 с.

2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

3. Речицкая Е.Г., Гайдова Ю.В. Теоретические основы компенсирующего и коррекционно-развивающего образования в начальных классах. Межличностные отношения детей с нарушением слуха: учеб. пособие для сред. проф. образования. – М.: Юрайт, 2019. – 138 с.

4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

Ложкина Д.П., магистрант

*Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Лестова Н.Л., ПГГПУ, г. Пермь,
kondrateva_diana@mail.ru*

Особенности формирования речевой коммуникации детей с умственной отсталостью умеренной степени в ДОУ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования речевой коммуникации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) дошкольного возраста. Проанализированы характерные особенности развития речи таких детей. Обоснована необходимость проведения исследования речевой коммуникации дошкольников с умственной отсталостью умеренной степени.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, особенности развития речи детей с умственной отсталостью умеренной степени, речевая коммуникация, дошкольное образование, инклюзивное образование.

Развитие речи как социальной функции начинается лишь с того момента, когда она становится средством общения, т.е. тогда, когда ребенок начинает понимать обращенную к нему речь и использует ее для выражения своих мыслей. Речь является средством познания и общения и служит важнейшим инструментом социализации дошкольников с нарушением интеллекта. Таким образом, речь имеет огромное значение для формирования психических процессов, всей личности ребенка, становления мышления и воли, поэтому развитие речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является одной из актуальных проблем олигофренопедагогики и логопедии.

Ребенок с умственной отсталостью проходит своеобразный путь усвоения речи. Это обусловлено особенностями развития его психики: общее моторное недоразвитие, недостаточная координация движений органов речи, слабое развитие фонематического слуха [1].

Особенности речевого развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) становились объектом исследований многих

отечественных авторов (Г.М. Дульнев, М.П. Феофанов, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, М.Ф. Гнездилов, Н.Г. Морозова, ТАК КАК Ульянов, Л.Н. Алексина и др.). На основании анализа данных литературных источников можно сделать вывод о том, что все авторы указывают на низкий уровень развития речевой коммуникации у детей с нарушением интеллекта. Причем в большей степени исследована речь детей с умственной отсталостью школьного возраста. Специальных работ, направленных на изучение речевого развития дошкольников с умственной отсталостью, немного. Это исследования В.Г. Морозовой, Г.В. Кузнецовой, Л. Ланды, А.А. Катаевой. В этих работах раскрывается своеобразие становления речи детей с умственной отсталостью.

Дошкольники с умственной отсталостью с точки зрения развития речи представляют собой весьма неоднородную группу. Многие из них совсем не владеют речью, некоторые имеют элементарные речевые навыки. При этом можно выделить некоторые общие особенности: замедленный темп формирования речи, нарушения произношения, ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к конкретной ситуации и оторванность от деятельности [2]. Особенности развития ребенка с умственной отсталостью препятствуют своевременному и полноценному усвоению языка и развитию речевого общения. У детей с умственной отсталостью возникает сложность в организации свободного общения, затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности, в осуществлении процесса социализации. Без специального обучения у детей с умственной отсталостью речь не формируется и не служит средством общения и развития ребенка [3].

Таким образом, проблема исследования речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является актуальной проблемой. В ходе теоретического исследования мы выяснили, что речевая коммуникация детей с умственной отсталостью имеет ряд особенностей. Среди них: замедленный темп формирования речи, нарушения произношения, ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к конкретной ситуации и оторванность от деятельности. Также было выяснено, что у детей с нарушением интеллекта, как и у типично развивающихся сверстников, развитие речи происходит в деятельности и в процессе общения. Однако ребенок с умственной отсталостью, в виду имеющихся у него особенностей в развитии, в меньшей мере испытывает необходимость в речевом общении с окружающими.

Опытно-экспериментальное исследование проходило на базе инклюзивной группы МБДОУ «Семицветик» МО «Кезский район». Целью исследования являлось определение уровня развития речевой коммуникации детей с умственной отсталостью в ДОУ. Для реализации данной цели мы отобрали всех детей в ДОУ с умеренной умственной отсталостью старшего дошкольного возраста. Таких детей оказалось четверо.

Был проведен анализ личных дел детей, участвующих в эксперименте. Все участники эксперимента, согласно заключению ПМПК, имеют умеренную степень умственной отсталости и обучаются по адаптированной программе. Все дети имеют отягощенный анамнез. Кроме изучения личных дел детей, мы провели опрос воспитателей и специалистов МБДОУ «Семицветик». Опрос показал что, не смотря

на одинаковую степень умственной отсталости, у детей наблюдается разный уровень психического развития.

Эффективность коррекционной работы по развитию речевой коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью во многом зависит от понимания особенностей протекания коммуникативной деятельности в целом. Для более точного изучения речевых расстройств, присущих данной категории воспитанников инклюзивной группы, важно определить, какие речевые операции и как страдают у ребенка, и тем самым выяснить какие речевые трудности испытывает ребенок в различных коммуникативных ситуациях общения.

Исходя из этого, для комплексного изучения особенностей речевой коммуникации детей с умственной отсталостью необходимо, с одной стороны, выявить уровень коммуникативной компетентности (насколько широко ребенок обладает коммуникативными умениями), с другой – уровень развития устной речи, являющейся ведущим коммуникативным средством. Выяснить степень взаимозависимости исследуемых параметров развития у детей с умеренной умственной отсталостью.

Данные, полученные в процессе диагностики, определяют уровень речевого развития детей с умеренной умственной отсталостью. У трех (75 %) детей с умеренной умственной отсталостью развитие речи находится на крайне низком уровне. Эти дети практически не понимают обращенную к ним речь, не воспроизводят или воспроизводят не точно слова и слоги, предъявленные на слух, собственная речь представлена вокализациями и звукоподражаниями, пассивный словарный запас крайне ограничен и сохраняется на ситуативном уровне. Один ребенок не выполнил ни одно задание. У него отсутствует интерес к взаимодействию с взрослым и наблюдается «полевое» поведение.

У одного ребенка (25 %) развитие речи находится на низком уровне. Он с трудом понимает обращенную к нему речь, неточно воспроизводит слова и слоги с перестановкой слогов, их заменой и пропусками, искажает звуко-слоговую структуру слова, имеет бытовой словарный запас на пассивном уровне, в собственной речи может использовать короткие фразы, состоящие из слов и звукоподражаний. Этот ребенок получал лечение микрофоном и, по словам родителей и специалистов, после этого у него стала развиваться экспрессивная речь.

В процессе диагностики мы также выявили уровень развития коммуникативных умений детей с умственной отсталостью. У трех (75 %) детей коммуникативные умения находятся на низком уровне. Они малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, не всегда адекватно реагируют на собеседника, не умеют использовать доступные средства в общении, не умеют начать, поддержать и завершить общение. Эти дети не стремятся начать общение со сверстниками, больше времени предпочитают провести в одиночестве, рассматривая книжки, журналы или играя в одиночку. Их интересует общение с взрослыми, они подходят к педагогам, зовут их поиграть вместе или почитать им книжку.

У одного ребенка (25 %) коммуникативные умения находятся на крайне низком уровне. Он не испытывает потребность в общении со сверстниками. Вступает

в коммуникацию с взрослыми только на эмоциональном уровне, с помощью взгляда и простейших эмоций. Речевые средства общения ребенку не доступны.

Представленные данные демонстрируют низкий уровень коммуникативной компетентности и вербальных возможностей детей с умеренной умственной отсталостью. Наблюдается взаимозависимость выраженного речевого недоразвития от степени несформированности коммуникативных умений и наоборот, возможности налаживания общения с педагогами и сверстниками ограничены неумением адекватно пользоваться вербальными средствами общения. Таким образом, данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, подтвердили необходимость в проведении коррекционно-развивающей работы.

Библиографический список

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
2. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
3. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977.

*Медведева Н.В., педагог-психолог,
Цурпита Т.А., инструктор по ФИЗО
МБДОУ «Детский сад № 4» ЗАТО Звездный,
mdvdv1984@gmail.com, tanya4483@mail.ru*

Организация детского оздоровительного лагеря для выпускников ДОУ как одна из форм работы по развитию волевых процессов ребенка с задержкой психического развития

Аннотация. Летние каникулы – самая лучшая и незабываемая пора для развития и оздоровления детей. В статье представлен реализованный проект летнего оздоровительного лагеря для дошкольников «Теремок». Целью данного проекта является минимизация рисков дезадаптации детей в школе. В ходе проекта проводилось много тематических мероприятий, мастер-классов, спортивных соревнований. В отряд входили дети, занимающиеся по адаптированной образовательной программе для детей с ЗПР. Время, проведенное в лагере, способствовало развитию их эмоционально-волевых процессов.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, дезадаптация, задержка психического развития, произвольность, саморегуляция.

Что такое правила? К старшему дошкольному возрасту мы стремимся к тому, чтобы наши воспитанники соблюдали нормы и правила. Новообразованием детей седьмого года жизни является произвольность психических процессов, т.е. ребенок способен управлять своим вниманием, мышлением, воображением. В период 6–7 лет формируется соподчинение мотивов, дети сознательно могут отказаться от своих желаний в пользу общего дела. К сожалению не все наши воспитанники на пороге школы могут похвастаться высоким уровнем развития саморегуляции. По результатам

проведенного в конце года мониторинга в числе таких детей оказался воспитанник, занимающийся по адаптированной образовательной программе для детей с задержкой психического развития. Также у некоторых детей были отмечены недостаточно высокие показатели уровня развития связной речи, коммуникативных навыков и мелкой моторики [2]. В связи с этим творческой группой МБДОУ «Детский сад № 4» был разработан проект летнего оздоровительного лагеря для выпускников «Теремок».

Цель проекта: минимизация рисков дезадаптации воспитанников ДОУ в школе.

Задачи проекта:

- Проанализировать педагогический и психологический мониторинг воспитанников подготовительных групп.
- Определить приоритетное направление лагеря.
- Проинформировать родителей о целях и задачах летнего оздоровительного лагеря.
- Разработать и реализовать цикл мероприятий в соответствии с приоритетными направлениями лагеря.
- Провести мониторинг воспитанников по окончании лагерной смены.
- Представить результаты на ежегодном августовском совещании.

Гипотеза: Создание специальных условий для детей подготовительной группы в летний период способствует повышению уровня достижения целевых ориентиров дошкольного образования.

Летние каникулы – самая лучшая и незабываемая пора для развития творчества и совершенствования возможностей ребенка, вовлечение его в новые социальные связи, удовлетворение индивидуальных интересов и потребностей. Это время, когда дети могут сделать свою жизнь интересной и полезной, получить возможность научиться новому, с пользой провести свободное время. Лагерь – это сфера активного отдыха, разнообразная общественно значимая досуговая деятельность.

Летний оздоровительный лагерь был организован на базе МБДОУ «Детский сад № 4» с 1 по 26 июля 2019 г. Согласно приоритетным направлениям, мы разделили лагерную смену на 4 тематические недели: неделя спорта, неделя журналистики, неделя мастеров, неделя шоу-бизнеса. Отряд общим количеством 25 человек была разделен соответственно на 4 звена. Смена звеньев проходила еженедельно. Соответственно, каждый участник побывал спортсменом, журналистом, мастером и шоуменом.

Для детей все началось с торжественной линейки, посвященной открытию лагеря, на котором дети подняли флаг, выучили название, девиз и гимн. Всем детям в торжественной обстановке повязали галстуки.

Каждый день жизни лагеря помимо тематических мероприятий был пронизан атрибутикой и традициями пионерского лагеря. Это и построения под звуки горна и речевки, орляцкий круг, ну и, конечно же, вечерняя свеча. Хочется отметить, что данные формы работы были приняты детьми на ура. Они очень серьезно подходили к моментам поднятия и опускания флага, высказывались на свече и с каждым днем все смелее и смелее пели в орляцком кругу.

Первая неделя – неделя спорта.

Задачи:

- вовлечение детей в различные формы физкультурно-оздоровительной работы;
- выработка и укрепление гигиенических навыков;
- расширение знаний об охране здоровья.

Утро отряда начиналось с утренней гимнастики. Утренняя гимнастика проводилась ежедневно в течение 10–15 минут: в хорошую погоду – на открытом воздухе, в непогоду – в спортивном зале. Основная задача этого режимного момента, помимо физического развития и закаливания – создание положительного эмоционального заряда и хорошего физического тонуса на весь день. После сна проводилась зарядка и закаливающие процедуры, которые помогали в формировании культурно-гигиенических навыков. В ходе этой недели проводились турнир по настольным играм, веселые старты, игры нашего двора, спортивная игра «Вышибалы», игра «12 записок». В свободные моменты дети занимались на спортивных тренажерах. Ярким событием спортивной недели стал велопробег, судьей которого был тренер по велоспорту спортивной школы «Олимп». Все мероприятия способствовали созданию хорошего, эмоционально окрашенного настроения у детей, развитию у них таких физических качеств, как ловкость, быстрота, выносливость и смелость.

Неделя журналистики.

Задачи:

- знакомство с профессиями в рамках детского сада;
- воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам;
- развитие связной речи и расширение словарного запаса.

В условиях летнего отдыха у ребят не пропадает стремление к познанию нового, неизвестного, просто это стремление реализуется в других формах. На неделе журналистики дети побывали в роли репортеров, операторов журналистов. Они брали интервью у детей и сотрудников детского сада и познакомились с новыми профессиями. Также ребята сходили на экскурсию на почту, узнали чем занимается почтальон и отправили письма своим родителям с приглашением на чаепитие. Не менее интересной была ознакомительная экскурсия на ЗАТО КТВ – местное телевидение. Дети узнали много нового, попробовали себя в роли ведущего новостей и в роли оператора. Продуктом недели стала газета, которую ребята оформили сами. В ходе недели журналистики у детей расширился кругозор, познавательные интересы, расширился словарный запас, и повысилась коммуникативная культура.

Неделя мастеров.

Задачи:

- знакомство с разными техниками рисования и прикладного творчества;
- развитие эстетического вкуса и умения видеть прекрасное;
- реализация самостоятельной творческой деятельности детей;

- развитие мелкой моторики и конструкторских навыков [2].

Рисуя, дети усваивают целый ряд навыков изобразительной деятельности, укрепляют зрительную память, учатся замечать и различать цвета и формы окружающего мира. В своих рисунках они воплощают собственное видение мира, свои фантазии. Поэтому на неделе мастеров дети познакомились с разными техниками рисования и сделали поделки из одноразовых бумажных тарелочек. Провели мастер-класс «Гусеница» для детей младшей группы. Создавали из конструктора «лего» разные постройки, которые развивали воображение и креативность детей. Неделя мастеров запомнилась и походом в мастерские Звездного. Ребята сходили в швейную мастерскую, посетили салон цветов «Букетия» и спа-салон.

Неделя шоу-бизнеса.

Задачи:

- развитие индивидуальных качеств каждого ребенка;
- повышение уровня уверенности в себе в собственных возможностях и силах;
- развитие умения позиционировать себя.

Досуговая деятельность – это процесс активного общения, удовлетворения потребностей детей в контактах и творческой деятельности. Организация досуговой деятельности детей – один из компонентов единого процесса жизнедеятельности ребенка в период пребывания его в лагере. Неделя шоу-бизнеса началась с музыкальной игры «Угадай мелодию», ребята отгадывали песни, развивали музыкальный слух, а также познакомились с новыми музыкальными терминами. Очень креативно дети подошли к показу мод, который был организован для ребят старшей группы. Всю неделю шла подготовка к музыкальному спектаклю «Мухоморок». Дети сами сделали маски к спектаклю и очень эмоционально учили свои тексты. Зрителями были ребята младшей группы, которые очень бурно выражали свои эмоции в ходе спектакля. Финалом недели стало шоу талантов «Лучше всех». Дети показали себя во всей красе. Были и танцы, и песни, и шутки, и оригами, и даже барабанная дробь. Все дети получили медали «Лучше всех».

Четыре недели пролетели как один миг. Торжественное закрытие лагеря состоялось 26 июля. Каждый ребенок получил диплом участника лагеря и был отмечен номинацией, отражающей его самые сильные стороны, его индивидуальность.

Среди детей, посещающих лагерь «Теремок» были двое воспитанников, обучающихся по адаптированной образовательной программе для детей с задержкой психического развития. Вместе со всеми они «прожили» эту лагерную смену. Участвовали во всех мероприятиях и организационных моментах лагеря. Наряду с другими характеристиками у одного из них особенно ярко выражен инфантилизм эмоционально-волевой сферы. Проявляется это в неприятии и нарушении норм и правил культуры поведения. На протяжении смены мы очень много внимания уделяли тому, чтобы у этого воспитанника включились процессы произвольности и саморегуляции. По рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии этот ребенок остался в детском саду еще на один год. Педагоги, работающие с ним, отмечают, что с ним стало возможно договориться,

привлечь к организованной деятельности, количество случаев нарушения и отказа от соблюдения правил значительно уменьшилось.

Выводы:

- у детей, посещающих лагерь «Теремок» повысился уровень речевой и коммуникативной культуры, улучшились навыки ручного труда;
- организация летнего оздоровительного лагеря способствовала повышению мотивации детей- выпускников к посещению детского сада после выпускного бала;
- такие отрядные формы работы как орлятский круг, вечерняя свечка, утреннее и вечернее построение детьми старшего дошкольного возраста принимаются и способствуют снижению уровня застенчивости и тревожности у детей;
- включение в отряд детей, занимающихся по адаптированной образовательной программе для детей с ЗПР, возможно и способствует развитию их эмоционально-волевых процессов.

Таким образом, гипотеза о том, что создание специальных условий для детей подготовительной группы в летний период способствует повышению уровня достижения целевых ориентиров дошкольного образования, подтвердилась.

Библиографический список

1. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 352 с.
2. Павлова Н.Н., Руденко Л.Г Экспресс-диагностика в детском саду. – М., 2017. – 124 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/>
4. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

Мелюхина М.В., магистрант

*Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Наумов А.А., ПГГПУ, г. Пермь*

Изучение правовых знаний и представлений учащихся 8–9 классов с интеллектуальными нарушениями в условиях школы-интерната

Аннотация. Изучение в учебных учреждениях вопросов по правовому воспитанию учащихся с интеллектуальными нарушениями имеет принципиальное значение для интеграции и адаптации в современном обществе.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальными нарушениями, социально-правовое воспитание, нравственное воспитание, школа-интернат.

Исследование в образовательных организациях вопросов по части социально-правового воспитания содержит принципиальное значение для интеграции и адаптации в современном обществе, последующей социализации детей с интеллектуальными нарушениями. Изучение проблем социально-правового воспитания детей с нарушением интеллекта уделено в 1980-х гг. Б.П. Пузановым, В.Н. Синевым. В связи с изменением общества описание организационного аспекта системы профилактики правонарушений детей с нарушением интеллекта является перспективной деятельностью.

Воспитание в условиях школы-интерната содержит ряд отличительных особенностей – дети оторваны от родителей, следовательно, воспитательную функцию берет на себя среда интерната. Она способна оказать значительную положительную воспитательную поддержку либо негативно отразиться на развитии личности в целом. Чаще всего, дети, выросшие вне семьи, отличаются дисгармоничностью, и, прежде всего, низкими функциональными возможностями организма [1].

Воспитанники, имеющие интеллектуальные нарушения, более всего подвержены влиянию среды, в которой они растут. Недоразвитие высших психических функций и эмоционально-личностного развития делает их неспособными самостоятельно формировать четкую жизненную позицию, быть способными на разумный выбор и вырабатывать самостоятельные идеи. Прежде всего, это касается личности, которая может управлять своим поведением, строить жизненный план с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества. Таким образом, большинство учащихся школы-интерната имеют предрасположенность к появлению антиобщественных черт личности, что непосредственно проявляется в противоправных действиях.

В силу интеллектуальных особенностей данного контингента учащихся, учитывая особенности их высшей нервной деятельности, замедленность и сужение восприятия, нарушение процессов осмысления, недифференцированность представлений, отсутствие критичности и многое другое, обучающимся чрезвычайно трудно овладеть необходимыми навыками нравственного поведения. Многие нравственные понятия и термины для учащихся с нарушениями интеллекта остаются не понятными, в силу отсутствия абстрактности мышления [2].

В настоящей статье представлены материалы эксперимента, результатом которого стала разработка методических рекомендаций по организации системы социально-правового воспитания учащихся с нарушениями интеллекта направленная на профилактику правонарушений в условиях школы-интерната.

Экспериментальную выборку составили учащиеся школы-интерната 8–9 классов в количестве тринадцать человек, которым на комиссии ПМПК был поставлен диагноз легкая умственная отсталость.

В рамках нашего исследования, мы подобрали методики: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (Автор А.Н. Орел) является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных

психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения [4].

Диагностика изучения уровня сформированности правовых знаний и представлений, ориентированная на изучение когнитивного компонента: знаний общественных и правовых норм, правил поведения, основных прав, свобод и обязанностей гражданина многонационального государства; понимание сущности общечеловеческих, гражданских и нравственных ценностей; осознание своих прав и обязанностей.

Индикаторы для проведения индивидуальной-профилактической работы при выявлении риска попадания семьи в СОП предназначены для выявления: психологического, эмоционально-личностного состояния учащегося его межличностной сферы; поведения учащихся в учебной деятельности; семейной ситуации.

Информация, полученная по средствам методик, позволила сделать заключение о том, что у учащихся сформирован низкий уровень правовых знаний и представлений.

Не осознавая значение того или иного понятия, учащийся не может соответственно и адекватно на него среагировать, т.е. подобные понятия не вызывают в душе ученика тот самый необходимый эмоциональный отклик, который бы побудил его совершать поступки в соответствии с данным чувством. Дети с интеллектуальными нарушениями чаще всего, не понимают почему необходимо действовать именно так, а не другим образом, просто потому, что не способны производить анализ норм и правил поведения, увидеть смысл, побуждающий действовать.

Несоответствие между знаниями и практикой поведения обучающихся старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, может быть обусловлено рядом причин:

1) для учащихся свойственна конкретность мышления и разобщенность восприятий. Они связывают требование с конкретной обстановкой, где оно предъявляется, и с личностью того, кто его предъявляет. Так, дети часто выполняют одно и то же требование в одних случаях и не выполняют в других, например, выполняют при учителе и не выполняют без него и т.д.;

2) обучающиеся слабо сопоставляют свои знания с тем, как поступать, с трудом осознают свой опыт. Зная, как поступать, они часто поступают неверно. У учащихся с нарушениями интеллекта слабо развиты или не развиты вообще самоконтроль и сдержанность, способность к самостоятельному управлению своим поведением, поэтому дети зачастую отмечают ошибки в поведении товарищей и не замечают собственных ошибок, действуют под влиянием вспыхнувших в данных обстоятельствах чувств, желаний, забывая о своих знаниях, требованиях специалиста;

3) осложнено восприятие требования педагога, желания и стремления учащихся нередко вступают в противоречие с их возможностями, у них отсутствуют или присутствуют недостаточно умения и навыки поведения, трудовые умения, физические силы и способности к длительному преодолению трудностей, к волевому усилию.

Исходя из этого, учащиеся с нарушениями интеллекта не обладают достаточным запасом нравственных представлений, понятий. Вследствие чего, у них затрудняется анализ норм и правил, которые лежат в основе их поведения. Школьники не могут сопоставлять собственное поведение с поведением окружающих, оценить моральные побуждения, четко представить возможные последствия того или иного действия. Чаще всего этого будет достаточно, для того чтобы привести к нарушению норм поведения [3].

Дети имеют разрозненные, неточные и иногда неверные представления о знаниях общественных и правовых норм, правил поведения, основных прав, свобод и обязанностей гражданина. У обучающихся имеется предрасположенность к появлению антиобщественных черт личности, что непосредственно проявляется в противоправных действиях. Частые (повторяющиеся) конфликты учащихся со сверстниками, неоднократные нарушения учащимися правил поведения и внутреннего распорядка образовательной организации. Административные правонарушения, выражающиеся в употреблении табачных изделий или спиртосодержащих напитков.

Нравственное развитие школьников с нарушениями интеллекта отличается значительным своеобразием. В их моральном сознании превалируют повелительные элементы, обуславливаемые указаниями, советами и требованиями педагога. Резко реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, учащиеся зачастую не обращают внимания на собственные недочеты и некритически относятся к себе. Самосознание и самоанализ обучающихся находятся на низком уровне, и их развитие требует от учителей внимания и специальной педагогической работы.

Содержание нравственного воспитания ориентировано на формирование у личности нравственных качеств: отношение к труду, охране природы, отношение к Родине, общественному достоянию, к окружающим людям и самому себе. Нравственные качества взаимосвязаны с деятельностью человека и обуславливаются ею. Нравственные качества – это явления морали, которые носят активный, наступательный, деятельно-преобразовательный характер, и в которых проявляется обобщенное отношение социального субъекта к разнообразным формам и процессам общественной жизни [1].

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями должны быть воспитаны таким образом, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях отвечало существующим в обществе социальным нормам. Среди различных социальных норм (мораль, право, организационные, эстетические, политические, религиозные нормы, традиции, обычаи) для регулирования общественно адекватного поведения личности особенную роль играют мораль и право.

Основные отличия среди данных понятий состоят в том, что правовая норма, отраженная в формулировках закона, жестко регламентирует поведение личности, ее соблюдение гарантируется государственной властью, а несоблюдение предполагает ясно обозначенные юридические санкции (административные или уголовные), тогда как моральная норма передает в основном оценочную нагрузку, ее

соблюдение обеспечивается авторитетом общественного мнения, а несоблюдение вызывает санкцию в виде общественного осуждения [2].

Развитие правовой культуры обусловлено наличием комплекса условий, главными из которых оказываются: грамотное формирование содержания правового просвещения, использование совокупности форм, приемов и методов, которые стимулируют социальную активность учащегося, готовность учителя, уполномоченного по соблюдению прав ребенка в образовательных учреждениях, к проведению правового воспитания.

Содержание правового воспитания включает правовое отношение к семье, к труду, к общественности, к государству, к государственной и частной собственности. Учащиеся обязаны быть ознакомлены с нормами и правилами поведения в обществе, должны усвоить свои права и обязанности, основные положения о труде, о браке, регулирующие отношения между родителями и детьми, законодательство о здравоохранении, основные положения гражданского и уголовного кодексов [3].

Цель правового воспитания заключается в совершенствовании правовой культуры и правосознания граждан.

Задачи правового воспитания:

- 1) формирование необходимых правовых знаний;
- 2) формирование взглядов и убеждений, которые обеспечивают уважение к законам государства;
- 3) формирование высокой правовой активности, нетерпимости к правонарушениям;
- 4) формирование у личности осознанного стремления к правомерному поведению.

Реализуется правовое воспитание посредством организации учебных курсов, проведения внеклассной и внеурочной работы, а также создания демократического уклада школьной жизни и правового пространства школы.

В качестве структурных компонентов правового воспитания могут быть:

- 1) Учебные дисциплины, направленные на прямое обучение, т.е. получение знаний, необходимых для жизни в демократическом обществе и правовом государстве.
- 2) Внеурочная и внешкольная деятельность (участие в детских общественных объединениях, создание школьных творческих коллективов; социально-проектная деятельность), направленная на формирование умений, навыков, необходимых для жизни в демократическом обществе и правовом государстве.
- 3) Создание практик социального партнерства.

Правовое воспитание включает следующие составляющие:

- правовую грамотность;
- правовое мышление (сознание);
- правовое умение (умелость).

Формирование правовой грамотности учащихся реализуется на практических занятиях с учетом принципа доступности, на которых учащиеся вырабатывают суждения и делают выводы. Правовое мышление базируется на правовых знаниях

и представляет собой умение оценивать поступки, поведение, замыслы людей с точки зрения норм права. С целью формирования правового мышления целесообразно решение психологических, а также педагогических ситуаций, которые имеют место в реальной жизни. Правовое умение развивается в процессе решения данных ситуаций и задач. Обучающиеся учатся проектировать собственные действия в реальной действительности, осознавать ценность личности, ее прав и свобод.

Социально-правовое воспитание формирует у учащихся чувство уверенности и самостоятельности в правовой сфере, что стимулирует их на правовую активность, предполагающая добровольное, осознанное, инициативное, социально и нравственно ответственное поведение человека.

Социально-правовое воспитание обучающихся предполагает систематическую, комплексную, работу по правовому воспитанию и просвещению учащихся, определяющаяся характером и политикой. К выполнению работы привлекаются учреждения социального обслуживания, правоохранительные органы, общественные организации. Таким образом, правовое воспитание учащихся представляет собой организованное, систематическое, целенаправленное воздействие на личность, формирующее правовое сознание и установки, навыки и привычки активного правомерного поведения обучающегося.

Из чего можно заключить, актуальность исследования: полноценная социальная адаптация лиц с нарушениями интеллекта представляется невозможной без наличия системы нравственно-правового сознания и их соответствующего социального поведения, формируемое в процессе нравственного и правового просвещения и воспитания личности учащихся. Эта проблема получает особенную значимость для лиц с нарушениями интеллекта. Данный вопрос объясняется тем, что в поведении личности интеллектуальный дефект повышает вероятность социальных отклонений, но не может рассматриваться как фактор, при любых обстоятельствах усиливающий общественную опасность индивидуума, который имеет отклонения. Кроме того интеллектуальные нарушения в значительной степени изменяют социальное поведение человека. Возможное опосредованное влияние интеллектуального дефекта на повышение вероятности криминогенного поведения требует от школы настойчивых воспитательных и коррекционных усилий по его предупреждению.

Реализация социально-правового воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями позволяет выработать основу для эффективной адаптации учащихся в общество. Благодаря формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств каждого ребенка, социально-правовое воспитание способствует профилактике правонарушений, раскрывает творческий потенциал, расширяет возможности профессионального выбора и успешно решает проблему социального инфантилизма.

Эффективность системы социально - правового воспитания учащихся с нарушениями интеллекта в условиях школы – интерната выражается, прежде всего, в определенных объективных показателях уровней и динамики совершаемых

правонарушений и нарушений учебной дисциплины, уровня социально-правовой активности учащихся.

Библиографический список

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.,: Академия, 2001.

2. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1977. – 111 с.

3. Давыдов Г.П. Правовое воспитание в системе работы школы. – М.: Педагогика, 1976. – 48 с.

4. Определение склонности к отклоняющемуся поведению // Социальная психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / под ред. Ю.А. Клейберг. – М., 2004. – С.141–154.

*Меркурьева О.В., учитель русского языка
и чтения МОУ «Киселевская ОШИ»
merkurevaolga@mail.ru*

Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в условиях реализации ФГОС образования для обучающихся с легкой умственной отсталостью

Проблема сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями создает определенные трудности в развитии познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, в снижении успеваемости и затруднении взаимоотношения с окружающими. Между тем социально-экономические преобразования в обществе говорят о необходимости становления активной личности, которая обладает способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. Проблема формирования коммуникативных навыков у таких детей актуальна и тем, что этот процесс стал необходимым компонентом разных форм деятельности человека, его поведения в целом. Неслучайно федеральный государственный образовательный стандарт для учащихся с умственной отсталостью предполагает формирование у них коммуникативных базовых учебных действий и личностных результатов, которые включают в себя умение ребенка взаимодействовать с ровесниками и взрослыми [1].

Однако вопросы, непосредственно связанные с данной проблемой недостаточно разработаны и представляют определенный интерес. С целью изучения особенностей формирования коммуникативных навыков у младших школьников МОУ «Киселевская ОШИ» были использованы методики, описанные в работах А.М. Панфиловой, К. Маховер, Б.Д. Парыгина, И. Вандвик, А.Л. Венгер. Педагоги оценивали обучающихся по следующим критериям: умение общаться со сверстниками и взрослыми, речевые способности, используя метод наблюдения. Педагогами был выполнен тест «Социально-психологический климат коллектива», который выявил среднюю степень благоприятности социально-психологического

климата детского коллектива. Одновременно проводилась работа с учащимися по методикам «Два домика» (авторы: И. Вандвик, П. Экблад), «Рисунок человека» (автор методики – К. Маховер), по тесту «Общительность», по рисуночному тесту «Кактус» (автор методики – А.М. Панфилова) [2, 4].

Использованные методики и тесты позволили педагогам понять состояние развития коммуникативных умений и навыков: отсутствие умения слушать, выполнять инструкцию в полной мере, понимать услышанное. У некоторых выявились невозможность начать и поддерживать диалог, нарушения в выражении и распознавании эмоций, отсутствие умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми, отказ от следования социальным нормам и правилам, стремление к уединению, трудности с эмоциональной саморегуляцией и направленным вниманием. В общение вступают избирательно, не идут на контакт с мало знакомыми людьми. Дети по большей части не общительны, стараются наблюдать за сверстниками и педагогами со стороны.

С целью формирования коммуникативных навыков педагогами школы была разработана и проведена серия коррекционно-педагогических занятий. Задания подобраны с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося и основывались на предпочтениях ребенка, а также на уже имеющихся навыках. В процессе проведения психолого-педагогической коррекции соблюдались условия, которые оказали существенное влияние на решение данной проблемы. Такими важными условиями являлись учет личных интересов и потребностей детей, использование внешнего стимулирования коммуникативной активности. Это было достигнуто за счет включения в психолого-педагогический процесс различных видов деятельности [4, 5].

На занятиях, направленных на развитие способности выражать просьбу, использовались любимые продукты и игрушки детей. На занятиях, направленных на развитие умения отвечать на вопросы, а также комментировать изображения на предлагаемых рисунках, использовались детские иллюстрированные книги, которые были знакомы ребенку. Задания были направлены на развитие риторических навыков, умение слушать и слышать собеседника, вести диалог, умение работать вместе, в комплексе с использованием театральных технологий. Использовались игры на формирование риторических навыков младших школьников, которые учат правильно строить речь, украшать ее эмоционально, развивать артикуляционный аппарат.

Широко использовались в коррекционной деятельности моделирование реальных и воображаемых ситуаций, которые позволяют ребенку ориентироваться в сложных человеческих отношениях, учить ребенка сопереживать, рассуждать, обосновывать выбранную форму поведения. Применялись на занятиях литературные произведения, игры, музыка, символы: маски, схематическое изображение эмоциональных состояний, реинкарнация в различные образы.

Занятия строились по следующей структуре:

1. Ритуал приветствия.

Задачи: сплотить команду, создать атмосферу группового доверия и принятия. Ритуал может быть придуман самой группой.

2. Разминка – влияние на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. На этом этапе учителя широко используют психогимнастику, музыкальную терапию, цветовую терапию, терапию тела, игры пальцами и театральные игры.

Разогрев выполняет важную функцию организации продуктивной групповой деятельности. Он проводится не только в начале урока, но и между отдельными упражнениями, разминка подбирается исходя из текущего состояния группы. Одни позволяют активировать детей, поднимать им настроение, другие, наоборот, направлены на устранение эмоционального возбуждения.

3. Основным содержанием занятия является комплекс психотехнических упражнений и техник, направленных на решение задач данного типа занятия. На этом этапе можно использовать игротерапию, сказочную терапию, игровые ситуации, театральные этюды.

Приоритет отдается многофункциональным методам, направленным на одновременное развитие познавательных процессов, развитие социальных навыков и динамичное развитие группы. Порядок представления упражнений и их общее количество имеет важное значение. Последовательность предполагает чередование видов деятельности, изменение психофизического состояния ребенка: от перехода к спокойствию, от интеллектуальной игры к технике расслабления. Упражнения организованы в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Количество игр и упражнений 2–4.

4. Самооценка. Арт-терапия, беседы, рефлексивные приемы.

Были использованы две оценки: эмоциональная (понравилась – не понравилась, была хорошая – плохая и почему) и смысловая (почему это важно, почему мы это сделали).

5. Ритуал прощания.

Детям предлагается разработать прощальный ритуал, который должен включать взаимодействие (универсальное рукопожатие, похлопывание по плечу; встать по кругу и положить руки друг другу на плечи, качаться из стороны в сторону и т.д.). Ритуалы приветствия и прощания учат детей правильному общению, когда они встречаются и уходят, не только с друзьями, но и с незнакомцами.

Малыши любят играть в театр, жить жизнью сказочных, вымышленных героев. Театральные игры снимают напряжение и внутренние зажимы у детей. Театрализованная деятельность знакомит учеников с миром красоты, ненавязчиво заставляет их сочувствовать, сопереживать или радоваться своим героям, тем самым развивая их эмоционально-волевую сферу. Используемые игры на театральные занятия развивают творческие способности, стимулируют мышление и познавательный интерес, способствуют психологической адаптации младших школьников в коллективе. Поэтому педагоги Киселевской школы считают необходимым привлекать младших школьников для участия в театральном кружке «Я + Театр». Рабочий цикл таких занятий включает: тренинги, игры, этюды. Система занятий сочетает в себе предметы актерского мастерства и сценической речи, кроме того, дети изучают выразительные средства. Воспитанники кружка включены в постановку детских пьес, которые они смогут показать на творческом фестивале

в школе. Основным результатом работы в кружке становится личностный рост каждого ребенка, развитие творческих способностей, сплоченность группы в команду, способность к сотрудничеству и совместному творчеству.

Коррекционно-развивающая работа проводится со всеми детьми класса, с группой учащихся и индивидуально. Задачи по формированию коммуникативных навыков решали учителя начальных классов на уроках и на переменах, во время внеурочной деятельности; воспитатели – во время режимных моментов; логопед и дефектолог – на своих занятиях.

У многих детей, прошедших курс коррекционной работы, развились положительные черты характера (уверенность, открытость). Они стали лучше понимать чувства других и легче выражать свои собственные. Дети проявляют сочувствие, активно сотрудничают, у них повышается самооценка. В контактах детей способность выражать свои мысли, чувства делает коммуникативные навыки более обширными, устойчивыми, осознанными.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2017. – 78 с.

2. Венгер А.Л. Психологические тесты рисования: иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.

3. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных навыков и умений у младших школьников с нарушениями интеллекта. – Екатеринбург, 2009.

4. Панфилова М.А. Игровая терапия общения. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: ГНОМ, 2012.

5. Романюта В.Н. Ты и твои друзья. Мы учим детей общаться. Методическое пособие для учителей начальной школы, психологи, педагоги и родители. – М.: АРКТИ, 2002.

*Наумов А.А., к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики и психологии, ПГГПУ,
г. Пермь, naumov_alan@bk.ru*

Альтерогративность как принцип формирования социального инклюзивного пространства в образовательной организации

Рассматривая инклюзивное образование как совместное или включенное обучение детей с ОВЗ и здоровых детей в условиях одного класса или группы из-за чего возникает проблема взаимодействия этих детей в рамках одного коллектива учебного коллектива. Как правило, одним из ключевых аспектов в таком классном коллективе будет формирование толерантного отношения между детьми. Однако при детальном рассмотрении данного вопроса, воспитание взаимного толерантного отношения между здоровыми детьми и детьми в ОВЗ может привести к взаимной

индифферентности, или даже и скрытой враждебности, что отнюдь не будет способствовать формированию полноценного учебного коллектива. Здесь, также можно говорить о том, что в случае подобного отношения между учениками, пропадает сам смысл инклюзивного обучения, поскольку класс будет напоминать некий коллектив с несколькими враждующими группировками. В данной статье мы проанализируем понятие «толерантность» и проблемы ее формирования в инклюзивном классном коллективе.

При анализе дефиниций понятия толерантность И.А. Долгова обозначает что толерантность или терпимость в английском языке состоит в критике чрезмерного терпения и фатализма, соответственно подчеркивается ценность индивидуальных усилий человека. Особенность понимания толерантности англичанами состоит в признании права другого вести себя по-своему, что также базируется на приоритете индивидуализма. Специфика понимания терпения в русском языковом сознании заключается в подчеркивании связи между терпением и мужеством, тем самым подчеркивается мотивация терпения. Отрицательная оценка толерантности (терпимости) в русской лингвокультуре основана на признании абсолютных ценностей и нежелательности компромиссов (2006).

Можно сделать несколько замечаний по поводу фактора толерантности. Его обычно путают с пассивным воздержанием от действия. Тем не менее, как указывал Л.И. Петражицкий, толерантность в корне отличается от пассивного воздержания. В отличие от пассивной формы бездействия толерантность может требовать весьма серьезного внутреннего усилия, часто гораздо более серьезного, чем требуется для открытых действий.

Рассмотрим проблемы инклюзивного класса как коллектива. Здесь на первое место встает проблема восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети будут восприниматься с позиции «Чужой», что приводит к включению психологических защитных механизмов (Б.Ф. Поршнев) [9]. Поскольку имеющая место неосведомленность о них у здоровых сверстников порождает непредсказуемость, предполагается, что любой поступок этих детей несет зло, их считают заведомыми противниками ценностей, носителями другой, возможно враждебной, культуры.

С целью предупреждения данных явлению проводится работа по информированию детей и их родителей об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья. проводят различные круглые столы, тренинги с родителями по проблемам совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей. Также проводятся совместные мероприятия для родителей здоровых детей и детей с ОВЗ. Создавая толерантную среду в коллективе по отношению к соученикам с ОВЗ, педагог через реализацию механизмов социально-нравственного воспитания, целенаправленно информирует здоровых детей и с ОВЗ об их схожести. Тем самым дети на основе эгологизма Э. Гуссерля, диалогизма Бубера или через совмещения этих антологизмов по М. Тойниссену, возможно отождествляют себя с этими детьми, (по Гегелю) [7]. Но как происходит это информирование и информирование ли только? В результате данной работы есть риск того, что дети с ОВЗ так и не будут в полной мере приняты

сверстниками. На наш взгляд здесь необходимо усиление позитивного отношения к аспектам инвалидности, позитивного принятия «необычного» сверстника. Здесь обратимся к пониманию уже не образовательной, а социальной инклюзии, трактуемой как процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции, а сама интеграция (по Т. Парсонсу) – как результат этого процесса. *Социальная инклюзия* представляет собой активный процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции.

Представим инклюзивный класс согласно теории систем как целостную свою органическую социальную систему, в качестве элементов, которые в очередь нами представляются как подсистемы, можно выделить учителя учеников, как здоровых так и с ОВЗ, коррекционно-развивающую среду, методики и технологии обучения и воспитания, комплексное сопровождения учащихся и их родителей, программы обучения, коррекции и сопровождения.

Рассмотрение взаимоотношений между учениками с позиций «Свой – чужой» где связующими факторами могут быть скрытая враждебность, пренебрежение или же индифферентность и снисхождений, что соответствует понятию «толерантность». Здесь возможны также отношения индифферентности, беспомощности терпеливости уступчивости сотрудничества, что так ограничения на взаимоотношения членов коллектива. Рассматривая ребенка с ОВЗ в качестве полноценного и равноправного члена коллектива, необходимо чтобы он был полноценно принят и приветствуем другими детьми. однако этот ребенок имеет существенные внешние отличия, что, как бы исключает его из общности с другими детьми. Концепция системного подхода говорит о необходимости тесной взаимосвязи между элементами системы, поэтому, учитывая необходимость взаимодействия между учениками с ОВЗ и здоровыми учениками, как членами классного коллектива здесь требуются иные отношения, отличные от толерантности. Данные отношения должны быть пронизаны взаимоуважением, взаимоприветствием. Только такой коллектив является полноценным. Здесь необходим поиск подходов, где бы дети с ОВЗ или же здоровые дети не чувствовали себя отвергаемыми. А были бы принятыми и напротив приветствуемыми.

Поэтому можем констатировать, что толерантность не в полной мере отражает те взаимоотношения, которые должны быть в инклюзивном классе и не в полной мере характеризует инклюзивное образовательное пространство. Здесь необходим выбор направления на социальную интеграцию коллектива, понимаемую как процесс включения в социальную систему новых элементов, таким образом, что после этого они больше ничем не отличаются от прежних элементов этой системы, *социальная инклюзия* представляет собой активный процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции. Поэтому здесь необходимо чтобы здоровые дети отождествляли бы себя с детьми с ОВЗ. И наоборот, тем не менее, когда эти различия заметны, эти две общности детей ощущают себя чуждыми или другими по отношению друг ко другу. Для их взаимоинтеграции нужен несколько иной подход

Согласно словарю В.И. Даля «Приветствовать – принять ласково, радушно, приязненно, дружески; или милостиво, благосклонно».

Согласно Толковому словарю русского языка. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. «Приветствовать – выражать одобрение чему-нибудь, полное согласие осуществить что-нибудь».

Здесь нам хочется представить особую концепцию взаимоотношений в пространстве инклюзивного обучения, где бы одобрялось и приветствовалось «Другое» – в смысле отличное, непохожее, разное. Для этого нами вводится понятие «альтерогративность» (от лат. *alterum* – другой, чужой; *grata* – приветствовать). Альтерогративность в данном случае нами понимается как концепция приветствования различий.

Сущность данного понятия заключается в понимании и приветствовании различий между субъектами и в рассматривании непохожести потенциала для собственного развития. Данную концепцию хотелось бы рассматривать с точки зрения сторонников рационализма.

Реализация механизма альтерогративности будет строиться на когнитивно-чувственной основе, где педагог после формирования знаний на основе сравнения ребенка с другим ребенком, придерживаясь концепции Гегеля о тождественности, формируя при этом понимание о принадлежности к одной общности и показывая различия как достоинства и слабости, но уже не лично «другого» ребенка, а общности, т.е. всех, говоря о необычных способностях ребенка ОВЗ, будет формировать понимание о причастности каждого ребенка к этим способностям. Благодаря такой позиции эти различия будут приветствоваться окружающими. При этом педагогическое воздействие будет направлено на приветствование отличий, их желаемость и положительное отношение к ним, а следовательно, к их носителю. Все это, как говорилось ранее, осуществляется при психолого-педагогическом воздействии при использовании в качестве ведущего эмоционально-когнитивного компонента, что, согласно А.В. Иванову, поможет сформировать у ребенка понимание и ценность, а стало быть, и мотивированность на социальную интеграцию со сверстником. Здесь, конечно, не все так просто. Нужно будет учитывать различные подходы и факторы, как способствующие, так и препятствующие данной интегрированности.

Итак, механизмом развития альтерогративности в инклюзивном образовательном пространстве является формирование в сознании здоровых детей идентичности с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, согласно концепции сознания по А.Г. Спиркину и А.В. Иванову, это: идентификация на телесном и перцептивном уровне, усвоение на логико-понятийном уровне идентификации с собой и понимание ограниченных возможностей и способов их компенсации и гиперкомпенсации как возможность альтернативного пути решения проблемы и понимание необычных способностей. При этом это должно подкрепляться на эмоциональном уровне, что в дальнейшем поможет создать в сознании ребенка новые ценности и смыслы жизненного пути. Данная концепция будет способствовать установлению отношений и взаимоотношений между педагогами, педагогами и детьми, между самими детьми, как с нарушениями

развития, так и здоровыми. Здесь крайне важно понимать, что и здоровые дети будут являться по отношению к детям с нарушениями развития «другими». Конечно, эти границы будут не столь четки как у здоровых детей по отношению к детям с нарушениями развития. Однако здесь у детей с нарушениями развития может возникнуть страх по отношению к здоровым детям, вызванный опасностью причинения ущерба им, что также может быть обусловлено гиперопекой в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, страхом, внушенным детям родителями, негативным предыдущим опытом общения со здоровыми сверстниками. Здесь также необходима работа по формированию адекватного общения и взаимодействия со стороны детей с нарушениями развития.

Исходя из вышесказанного направлениями работы педагога будут: стимулирование положительной ориентации на сверстника, организация взаимодействия детей в ведущей деятельности, организация общения, мотивирование к совместной свободной деятельности и наконец стимулирование положительных эмоций от общения друг с другом. Это и будет основным направлением создания инклюзивного образовательного пространства. Основопологающим фактором здесь можно рассматривать взаимоотношения.

Взаимоотношения можно систематизировать как: игровые/приятельские (возникающие в ходе совместных игр в свободное время); оказание помощи (ребенок оказывает поддержку сверстнику); принятие помощи (ребенок получает поддержку от товарища); групповые (когда двое детей, которые общаются, шагая рядом, пока класс переходит в другое помещение, но, возможно, которые не стали бы контактировать в ситуации свободного выбора); конфликтные (спор детей о правилах игры или в процессе попытки договориться об использовании одной вещи); учебные (взаимодействие с детьми для решения учебной задачи, взаимодействие с педагогом в учебном процессе); взаимодействие с педагогами и детьми во внеурочной деятельности; взаимодействие с персоналом школы для просьбы о помощи или разрешения какой-либо проблемы.

Рассмотрим сферу отношений как отправную точку инклюзивного образовательного пространства через реализацию принципа альтерогративности, причем данный принцип рассмотрим с позиции здорового ребенка и ребенка с ОВЗ.

В контексте взаимоотношений целесообразно начинать с эмоционального контакта с социумом, т.е. привлекательности включаемого ребенка для социума, вызова симпатий у социума по отношению к нему, затем необходима адаптированность ребенка в социуме и согласование внутренних оценок и притязаний ребенка с ожиданиями социума. Затем необходимым условием является включение в деятельность и контексте реализации принципа альтерогративности. Это будет один тип деятельности, но содержательно деятельность субъектов будет отличаться, в зависимости от их возможностей. Включение детей с ОВЗ в деятельность класса рассмотрим с позиции двух аспектов: возникновения коллективистских отношений в направлении развития сопричастности и развития учебной деятельности в контексте реализации практики инклюзивного обучения.

Включение ребенка с ОВЗ в коллективную деятельность, отличающуюся от деятельности других детей, но соответствующую его возможностям, и будет представлено как его вклад в общее дело. Здесь важно показать возможности ребенка при выполнении тех или иных заданий.

Библиографический список

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: учеб. – М.: Велби: Изд-во Проспект, 2003. – 608 с.
2. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук. Т.1. – М., 1974. – 203 с.
3. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. Т.1 / сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
4. Днепров Т.П. Педагогический анализ понятий «национальная толерантность», «этническая толерантность», «межнациональная толерантность» // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2.
5. Есаулов И.А. Категория соборности в русской литературе. – Петрозаводск, 1995.
6. Жмырова Е.Ю. О понятии «толерантность» и ее видах // Вестник ТГТУ. – 2006. – Т. 12, № 4 Б.
7. Зарова Е.Д. Конструирование идентичности от метафизики и коммуникации с «другим» к современным межкультурным взаимодействиям [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. – 2009. – Т. 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstituirovaniye-identichnosti-ot-metafiziki-i-kommunikatsii-s-drugim-k-sovremennym-mezhsivilizatsionnym-vzaimodeystviyam/viewer>
8. Плутарх Сравнительные жизнеописания в двух томах. Т. 1. – М., 1994.
9. Поршнев Б.Ф. «Мы и они» как конститутивный принцип психологической общности // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов. – М., 1999. – Вып. 1. – С. 58–64.
10. Радченко О.Е., Емельянова Н.Е., Пищулина Е.С., Калиниченко С.С. Роль социального бессознательного в формировании толерантности личности // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – Т. 312. – № 6.
11. Спиноза Б. Избранные произведения: в 2 т. Т.1. – М., 1957. – 649 с.

*Огородов Ю.В., учитель технологии МБОУ
«Специальная (коррекционная средняя
общеобразовательная школа № 15»,
г. Чусовой, OGYUR@MAIL.RU*

Технология «робототехника» как современная практика при работе с детьми с ОВЗ

Стремительное развитие и распространение новых информационных технологий приобретает сегодня характер глобальной информационной революции, которая оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности общества. Сегодня мы

уже понимаем, что запросы к современному образованию формируются в будущем. А будущее уже здесь и задает нам новые векторы информационной деятельности.

Нацпроект «Образование», активно реализующийся в Пермском крае, предполагает ряд мероприятий по внедрению информационных технологий в образовательный процесс. Образовательная робототехника в условиях образовательного пространства школы выступает как средство внедрения ИКТ-технологий.

Быстрое изменение окружающего нас мира, развитие и распространение новых информационных технологий приобретает сегодня глобальный характер. Современные жилые комплексы («умный дом»), роботизированные супермаркеты, «умные» машины (стиральные, посудомоечные и другие), роботизированные производства и интеллектуальные сервисы стали обычными в нашей жизни. Автоматы и промышленные роботы заменяют человека в сложных технических производствах.

Робототехнические решения становятся все более востребованными и распространенными, а области их применения стремительно расширяются. Сегодня можно выделить следующие категории роботов: промышленные (роботизированные станки), военные (беспилотники, радиоуправляемые боевые машины, саперы), бытовые (капсульные кофе-машины, «умные» пылесосы), медицинские, транспортные (автономные роботы на складе *Amazon*), морские, сервисные (беспилотные морские суда, помощники в аэропортах), экзоскелеты (расширение возможностей человеческого тела, восстановление утраченных функций опорно-двигательного аппарата), человекоподобные (*Asimo* компании *Honda*), шагающие, космические (луноходы, марсоходы, зонды).

Направление «Робототехника» в рамках реализации внеурочной деятельности в нашей школе инновационное. Проект «Образовательная робототехника» стартовал в прошлом учебном году в рамках программы развития нашей школы на ближайшие 5 лет и в рамках приоритетной задачи российского образования в подготовке инженерных кадров. В ходе реализации проекта был разработан, апробирован и внедрен краткосрочный курс «Образовательная робототехника» во внеурочный процесс для детей с ограниченными возможностями здоровья обучающихся на дому (2018/19 учебный год) и обучающихся 5–7 классов в рамках внеурочной деятельности в период летней оздоровительной кампании, организованной при школе в июне 2019 г. При реализации данного курса ставились следующие задачи:

1. Определить роль и место робототехники в условиях школы для детей с ОВЗ.
2. Рассмотреть возможные пути внедрения робототехники в образовательное пространство нашей школы и выбрать для нас оптимальный.
3. Изучить основы LEGO конструирования и программирования.

Для решения выше поставленных задач школой была определена тема самообразования: «Внедрение образовательной технологии «робототехника» в образовательное пространство школы».

В условиях нашей школы, где обучаются дети с ОВЗ, робототехника является весьма перспективной областью для применения информационных образовательных методик в процессе обучения за счет объединения в себе инженерных и естественнонаучных дисциплин. Такую стратегию обучению легко реализовать в образовательной среде LEGO, которая объединяет в себе специально сконструированные для занятий комплекты конструктора и позволяет организовать предметно - развивающую среду для ребенка с ОВЗ с внедрением робототехники или иных устройств ИКТ. Для обучения мы использовали конструктор «LEGO миндсторм эдьюкейшин ев3», в который входят пластиковые детали, двигатели, различные датчики (цвета, препятствия, ультразвуковые и пр.), программируемый блок и среда разработки программ, непосредственно с которой и нужно работать, чтобы «оживить» робота.

На первых занятиях мы знакомили учеников с самим конструктором, затем собирали базовую модель и на ней учили основам программирования. Программирование от обучающихся не требует особых навыков, процесс заключается в составлении программных блоков в определенной последовательности с заданными данными, затем программу загружали в базовую модель и тестировали. В дальнейшем ученики разрабатывали проект модели, собирали и программировали ее с помощью преподавателя. Все дети со своими проектами участвовали в школьной практической конференции.

Таким образом, занимаясь робототехникой, собирая конструктор LEGO миндсторм эдьюкейшин ев3, обучающиеся с ОВЗ погружаются в интересную понятную и современную игру, которая в свою очередь:

- развивает мелкую моторику рук, что стимулирует общее речевое развитие и умственные способности;
- дает математические знания о счете, форме, пропорции, симметрии, математических вычислениях;
- расширяет представления ребенка с ОВЗ об окружающем мире;
- развивает внимание, способность сосредоточиться, память, мышление;
- обучает воображению, творческому мышлению.

Тактильный контакт с предметами разной формы на занятиях робототехникой способствует формированию нейронных связей между зрительным и двигательным анализаторами обучающихся с ОВЗ разных нозологий.

Выступление на практических конференциях, соревнованиях по робототехнике дали ребенку с ОВЗ возможность ощутить себя успешным, значимым, поверить в свои силы.

Образовательная практика «робототехника», как ИКТ-технология – современная и инновационная технология при работе с детьми с ОВЗ и находит со стороны педагогов нашей школы сторонников. Мы понимаем, что она нацелена на обеспечение нового качества образовательных услуг и создания принципиально новой материально-технической базы и, как следствие, новой информационной предметно-развивающей среды для всестороннего развития, адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ. В перспективе внедрения этого опыта в учебно-

воспитательный процесс, разработка рабочих программ по внедрению робототехники по учебным предметам: физики, информатики, технологии, химии, биологии и исследовательские или проектные работы с использованием робототехники. Приобретение дополнительных конструкторов, микроконтроллеров и датчиков.

Занятия с обучающимися в области робототехники позволят создать необходимые условия для нового качества образования за счет использования в образовательном процессе новых педагогических подходов и применение новых информационных и коммуникационных технологий.

В заключении отмечаем, что внедрение единой системы обучения основам робототехники в школе будет являться важным этапом развития технических навыков и умений школьников. Основы робототехники в школе позволят привить интерес школьников к техническому творчеству, тем самым раскрыть таланты тех учеников, которые в дальнейшем могут стать первоклассными инженерами и технологами. Именно поэтому внедрение образовательной робототехники в школу – большой шаг в сторону начального инженерного образования и начальной профориентации.

Библиографический список

1. Гагарин А.С., Гагарина Д.А. Робототехника в России: образовательный ландшафт. Ч. 1 / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», И-т образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 108 с.

2. Гагарина Д.А., Косарецкий С.Г., Гагарин А.С., Гошин М.Е. Робототехника в России: образовательный ландшафт. Ч. 2 / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с.

3. Сафули В.Г., Дорожкина Н.Г. Конструируем роботов на LEGO MINDSTORMS Education EV3. Посторонним вход воспрещен!. – М., 2016. – 32 с.

Онянова В.Р., бакалавр

*Научный руководитель: ст. преподаватель
кафедры дошкольной педагогики и психологии*

Наумова М.Ю., ПГГПУ, г. Пермь

Совершенствование компетентности воспитателей ДОО в вопросах педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования профессиональной компетентности педагогов ДОО. Особое внимание обращается на необходимость учета результатов диагностического обследования уровня компетентности каждого воспитателя при планировании содержательных и организационных аспектов методической работы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическое сопровождение, методическая работа.

Современная система дошкольного образования направлена на гармоничное развитие ребенка. Такая цель предполагает трансформацию дошкольного образования в гибкую, научно обоснованную, вариативную систему, реализующую государственный образовательный заказ и отвечающую запросам детей и их родителей.

Одним из важнейших условий модернизации и реформирования системы образования признана профессиональная компетентность педагогов. В исследовании Л.В. Коломийченко и М.В. Кирилиной дано отличающееся полнотой, структурированностью и четкостью характеристик определение педагогической компетентности воспитателя ДОО как интегративного личностного образования, обеспечивающего эффективную реализацию всех педагогических функций как единства теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, направленной на успешную интеграцию детей в современный социум, а также как способность понимать базовые потребности ребенка и создавать условия для их разумного удовлетворения, способность сознательно планировать его образование и воспитание в соответствии с особенностями ребенка и социальной ситуацией [2].

Одним из значимых направлений педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования является организация педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, которое представляет собой комплексную деятельность педагогов и методистов дошкольного образования, направленную на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде [1, с. 375]. Обязательными характеристиками педагогического сопровождения являются его непрерывность, ориентированность на конкретный процесс, взаимодействие воспитанника и педагога, опора на результаты диагностики.

В настоящее время в практике дошкольных учреждений отмечается увеличение числа воспитателей, чья профессиональная подготовка не в полной мере отвечает потребностям дошкольного образования, и воспитателей с большим педагогическим стажем, которые зачастую оказываются не готовыми к реализации современных требований, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) и профессиональном стандарте педагога. Несоответствие между профессиональными компетенциями педагога ДОО и профессиональной деятельностью в новой образовательной ситуации обычно преодолевается в рамках системы повышения квалификации на базе учреждений, реализующих программы дополнительного профессионального образования, а также на уровне дошкольного учреждения через самообразование воспитателей и их деятельность в методических объединениях. Однако изучение особенностей организации методической работы в ДОО показывает, что зачастую выбор содержания и форм работы с педагогами отличается бессистемностью, что обуславливает недостаточную эффективность вложенных усилий.

Одной из задач ФГОС ДО является «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала

каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [3]. Решению данной задачи способствует выделение образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», предполагающей целенаправленное вовлечение детей в разнообразную художественно-творческую деятельность.

Организация детской изобразительной деятельности, реализуя задачи художественно-творческого развития и воспитания детей, требует наличия у воспитателей ДОО ряда общепедагогических и специальных компетенций. Их развитие и совершенствование обеспечивается систематической, грамотно спроектированной методической работой, которая понимается как совокупность определенных действий, мероприятий, форм и методов работы с педагогическими кадрами, направленная на всестороннее повышение профессиональной компетентности воспитателей, на развитие творческого, инновационного потенциала всего педагогического коллектива. Методическая работа должна быть максимально гибкой, способствующей развитию творчества, инициативы педагогов, повышению качества образовательного процесса. Это обеспечивается поиском нового содержания, форм и методов работы с педагогическим коллективом и их внедрением в педагогический процесс. Важнейшим условием эффективности методической работы является ее систематичность, педагогически целесообразное планирование и вариативное сочетание различных направлений с учетом конкретной педагогической ситуации и уровня творческого потенциала педагогического коллектива.

На основе обобщения теоретических положений по проблеме формирования и повышения компетентности воспитателей ДОО, в частности исследования М.В. Кириллиной и Л.В. Коломийченко, нами были выделены диагностические параметры и показатели определения уровня компетентности воспитателей ДОО в вопросах педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. В связи с тем, что мы не смогли обнаружить диагностические методики, позволяющие выявить уровень сформированной компетентности педагогов ДОО в вопросах педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, в полной мере соответствующие параметральным характеристикам, нами был разработан соответствующий диагностический инструментарий.

Соотношение параметральных характеристик и диагностического инструментария определения уровня компетентности воспитателей ДОО в вопросах педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста

Параметры	Показатели	Диагностический инструментарий
Технологическая компетенция	- адекватность, целесообразность выбора средств и способов сопровождения детской изобразительной деятельности - разнообразие используемых видов изобразительной деятельности, способов создания изображения	Карта-наблюдение за организацией и проведением НОД по изобразительной деятельности Беседа с педагогом по проведенному эпизоду НОД Карта-анализ календарного плана Карта-анализ уголка самостоятельной деятельности детей

Параметры	Показатели	Диагностический инструментарий
Информационная компетенция	- полнота знаний - осознанность знаний	Тест Педагогические ситуации
Мотивационная компетенция	- интерес	Анкета
Рефлексивная компетенция	- адекватность самооценки - аргументированность	Анкета Карта-наблюдение за организацией и проведением НОД по изобразительной деятельности

Базой исследования являлось частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Родничок»» г. Перми. Опытнo-поисковой работой было охвачено 16 воспитателей. Качественно-количественный анализ полученных данных позволил установить незначительное преобладание среднего уровня сформированности компетентности педагогов в вопросах сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, высокого уровня компетентности не обнаружено ни у одного педагога.

На основании анализа диагностических данных нами был разработан проект методической работы, направленный на совершенствование компетентности воспитателей ДОО в вопросах педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Задачи проекта сформулированы следующим образом:

1. Содействовать пониманию педагогами значимости изобразительной деятельности для развития детей дошкольного возраста и своей роли в реализации ее потенциала.

2. Способствовать обогащению знаний воспитателей о сущности изобразительной деятельности, особенностях организации педагогического сопровождения процесса ее становления и развития в дошкольном возрасте, возможностях реализации гендерного и индивидуального подхода.

3. Совершенствовать навыки организации педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, учитывая возрастные, индивидуальные и гендерные особенности воспитанников.

4. Содействовать развитию у педагогов рефлексивных умений и стремления к повышению уровня своей педагогической компетентности в вопросах педагогического сопровождения изобразительной деятельности.

Для решения поставленных задач предполагается использование различных форм работы с воспитателями, направленных на действенное и осознанное усвоение ими знаний, отработку навыков педагогического сопровождения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, таких как: консультация, тренинговое занятие с использованием кейс-технологии, семинар-практикум, панорама открытых занятий, деловая игра, конкурс профессионального мастерства. Содержательной основой планирования методической работы являются результаты диагностического обследования компетентности воспитателей ДОО, выявившего темы, в которых у большинства педагогов возникли трудности. Организация реализации плана связана с определением ответственных из числа педагогического коллектива, которые показали хорошие знания по конкретной теме.

Таким образом, отличительной особенностью проекта является его ориентация на наличествующий уровень компетентности каждого воспитателя и формирование у него субъектной позиции.

Библиографический список

1. Звонарева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 373–378.

2. Кириллина М.В., Коломийченко Л.В. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности: моногр. – Пермь, 2011. – 146 с.

3. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. (ФГОС) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru>

Перминова М.Р., учитель ИЗО МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники, Пермский край, marina_perminova@inbox.ru

Кинезиология в развитии и обучении детей с ОВЗ на уроках изобразительного искусства

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением инновационных педагогических технологий в образовательный процесс. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современной педагогики.

В МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники Пермского края обучаются дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Главнейшая задача Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – разработка содержания и технологий образования, обеспечивающих социально желаемый уровень их личностного и познавательного развития с учетом особых образовательных потребностей.

Развитие и коррекция данной категории детей может быть эффективной, если использовать кинезиологию как инновационную технологию, раскрывающую резервы организма, способствующую росту, развитию и сохранению здоровья обучающихся с ОВЗ. В школах Древней Греции большое внимание уделялось стимуляции развития умственных способностей с помощью физических упражнений. Во многих странах мира активно развивается наука о взаимодействии тела и мозга. Растущий интерес в нашей стране к кинезиологии вряд ли можно объяснить экзотичностью. Наиболее значимым фактором является ориентация кинезиологии

на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы. Интерес к кинезиологии отражает потребность современного общества к более естественным способам развития и гармонизации.

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей через двигательные упражнения, наука о повышении возможностей человека путем выявления потенциала, заключенного в человеческом теле. Часть кинезиологии, которая использует простые движения для интеграции функций мозга, называется образовательная кинезиология.

У человека два полушария мозга. У каждого свои функции. Левое полушарие отвечает за владение языком, решение логических задач, изучение и сравнение деталей, анализ ситуации. Правое полушарие отвечает за эмоции, интуицию и зрительное восприятие. Левым полушарием можно осуществлять элементарные умственные действия, но всю полноту эмоциональных переживаний и интеллекта нам дает только слаженная работа обоих полушарий мозга.

Главная задача, которую решает образовательная кинезиология – гармоничная работа мозга, повышение его активности и раскрытие творческого потенциала. Образовательная кинезиология призвана оживить, оптимизировать процесс обучения.

Наиболее корригируемым является возраст до 12 лет, так как данный период характеризуется интенсивным процессом физиологического созревания основных мозговых структур. Предмет «изобразительное искусство» в соответствии с учебным планом МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ» реализуется с 1 по 5 классы (7–12 лет).

Все это дает основание считать, что применение кинезиологических упражнений позволяет создать здоровьесберегающую среду и оптимизировать процесс обучения на уроках изобразительного искусства. Таким образом, в системе овладения изобразительными навыками кинезиологические упражнения как структурный элемент урока позволяют более успешно использовать потенциал развития обучающихся с различной степенью умственной отсталости.

Обучающиеся, имеющие нарушения функциональной коры головного мозга и межполушарного взаимодействия, не способны усваивать новый материал. У данной категории детей наблюдаются и другие нарушения: эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенными являются мышление и восприятие. Иногда они не ориентируются в пространстве листа бумаги. Трудности такого типа возникают в связи с незрелостью определенных функций, дисгармонией созревания головного мозга, нарушением межполушарного взаимодействия.

Систематические занятия по кинезиологическим программам не противоречат основным задачам развития и обучения детей с умственной отсталостью на уроках изобразительного искусства. Обоснованно подобранные кинезиологические методы и приемы направлены на решение задач:

- развитие мелкой моторики;
- развитие межполушарных связей;
- синхронизация работы полушарий;

- развитие памяти и внимания;
- развитие мышления и речи.

Из всего многообразия кинезиологических методов и приемов можно выделить следующие методы и приемы, которые опробованы и используются на уроках изобразительного искусства:

- развитие мелкой моторики;
- самомассаж кистей и пальцев рук;
- рисование вальдорфских форм и зеркальное рисование;
- кинезиологические упражнения общей моторики;
- пневмопластика;
- виброгимнастика;
- релаксация;
- кинезиологические упражнения с помощью глаз;
- упражнения – энергизаторы.

Цель данной статьи раскрыть многообразие методов и приемов образовательной кинезиологии, которые я использую на уроках изобразительного искусства.

Все знают, что развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Исследования физиологов доказывают, что имеется тесная связь больших полушарий мозга с нервными окончаниями, заложенными в подушечках пальцев и в кистях рук. Есть прекрасная книга «Страна пальчиковых игр», в которой дано огромное количество игр. Они все развивают моторику рук, соответственно речевую зону и межполушарное взаимодействие. Пальчиковые игры целесообразно проводить в начале урока или в качестве динамической паузы для предотвращения утомления в процессе работы над рисунком.

Известный японский ученый Йосиро Цуцуми разработал оригинальную методику «сохранения здоровья пальцевыми упражнениями». Японская пальчиковая гимнастика разработана для улучшения памяти, внимания, сосредоточенности, концентрации, успокоения нервной системы. Из всего многообразия чаще всего использую упражнения «кулак – ладонь» и «колечки» (для развития сосредоточенности и межполушарного взаимодействия). Упражнение «Кошачий коготь» применяется для успокоения нервной системы и снятия позостатического напряжения.

Йосиро Цуцуми разработал и самомассаж кистей рук и пальцев. Массаж ладонных поверхностей включен в обязательную кинезиологическую программу упражнений. Может выполняться металлическими, каменными или стеклянными шариками. Массаж ладоней также можно делать грецкими орехами, шестигранными карандашами. Наиболее популярен массажер «Каштан», который воздействуя на точки акупунктуры, обеспечивает быстрый и хороший эффект. «Каштаном» можно выполнять и тонизирующие упражнения и упражнения на расслабление.

Кинезиологические упражнения с помощью общей моторики достаточно популярны и особенно важны в младшем школьном возрасте, так как способствуют коррекции и развитию межанализаторного взаимодействия. Например, упражнение

«перекрестные шаги». Это обычная ходьба на месте. Но каждый раз, когда левое колено поднимается, до него нужно дотронуться правой рукой. И, наоборот. Движения энергичные, чтобы взмах рук был выше головы в тот момент, когда колено опускается. Такая тренировка улучшает координацию движений и заставляет работать заблокированные участки мозга. Для развития межполушарных связей активно используются упражнения «ухо-нос», «кнопки мозга», «змейка». За внешней простотой этих упражнений стоит глубокая нейрофизиологическая работа тела. Они помогают обучающимся не только активно включиться в работу, но и восстановиться после болезни и травмы. Нехитрая зарядка помогает восстановить гармонию между мыслями и чувствами, дает возможность согласовывать новую информацию с уже имеющимся опытом и очень полезна детям с нарушением концентрации внимания.

Дыхательную гимнастику осуществляю с помощью пневмопластики. Это методика часть хатха-йоги – искусство управления дыханием, с помощью которого достигается снижение частоты и мощности дыхания, а самое главное, устранение функциональной асимметрии мозга. Дыхание помогает возбудимым обучающимся контролировать свои эмоции. Существует достаточно много дыхательных комплексов- дыхание по Будейко, по Стрельниковой, дренажное дыхание, система очистительного дыхания. Дыхательная гимнастика укрепляет нервную систему, увеличивает жизненную силу, снимает усталость, улучшает кровообращение. Любой педагог может опробовать эти упражнения и подобрать тот комплекс, который соответствует задачам урока или занятия.

В каждом детском коллективе есть дети, которым по ряду причин нельзя заниматься активными движениями. Такой категории детей показана виброгимнастика. Упражнения виброгимнастики разработаны академиком А.А. Микулиным. Встряхивание организма стимулирует кровообращение и тонизирует организм. Рекомендуется использовать во время или после напряженной умственной деятельности.

Рисование вальдорфских форм подготавливает обучающихся к процессу рисования. Однако, рисование вальдорфских форм используется и в психорегулирующих целях, так как процесс их рисования воздействует на эмоциональное состояние ребенка, дыхательную функцию и психику. Многократное, медленное прорисовывание раскручивающейся из центра спирали способствует раскрепощению слишком сконцентрированных на себе детей и, наоборот, рисование свертывающейся к центру спирали позволяет сформировать способность к концентрации, умения детей с двигательной расторможенностью и рассеянным вниманием сосредотачиваться. На мой взгляд, такое воздействие очень полезно для обучающихся с ОВЗ, так как большинство из них нуждается в регулировании психических процессов возбуждения и торможения. Способствует такому регулированию и разворачивающаяся спираль, плавно переходящая в сворачивающуюся. Рисунки – формы должны быть больших размеров, равновеликие и рисоваться в медленном темпе.

Для синхронизации обоих полушарий мозга используется зеркальное рисование. Во время упражнения рисование выполняется одновременно обеими руками зеркально-симметричных рисунков или букв. Лист бумаги не менее А3.

Упражнения-энергизаторы восстанавливают энергию класса или отдельного ребенка. У обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются нарушения энергетической стороны деятельности (по методике С.Л. Мирского). Когда у ребенка на уроке наступает затруднение в концентрации внимания, значит, ему необходим перерыв. Иначе дети становятся беспокойными, перестают заниматься, начинают мешать учителю. Упражнения-энергизаторы предполагают активность разных анализаторов и актуализируют разные способности детей. В результате восстанавливается энергия класса. Внимание снова направлено на учителя, дети, получившие удовольствие, снова чувствуют себя включенными в работу.

Каждый педагог может подобрать наиболее подходящий комплекс упражнений для релаксации, который будет устраивать его по всем параметрам.

Кинезиология относится к здоровьесберегающим технологиям. Практически все комплексы упражнений направлены на развитие одновременно физических и психофизиологических качеств, на сохранение здоровья детей и профилактику отклонений в их развитии. Упражнения кинезиологии универсальны. Они очень просты в исполнении и не требуют специальной физической подготовки. При регулярном выполнении этих упражнений снимется усталость, повышается концентрация внимания, возрастает физическая и умственная активность.

Как показывает опыт, разумное использование средств образовательной кинезиологии имеет хорошие перспективы и может внести существенный вклад в дело гармонизации развития ребенка с умственной отсталостью и преодоления имеющихся у него нарушений.

*Пермякова Н.К., учитель класса ТМНР МАОУ
«Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Березники, Пермский край*

Летняя оздоровительная кампания как фактор успешной социализации для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательном учреждении

Сегодня для педагогов актуальной является проблема организации не только обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, но и их воспитания. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания, заданных характером нарушения их психического или физического развития.

В нашей школе работает летняя оздоровительная кампания дневного пребывания, охватывающих все категории детей с ОВЗ. Необходимость создания такой кампании назрела давно. В опыте нашей школы есть достаточно примеров, когда родители обучающихся с ОВЗ приходят из массовой школы с желанием интегрировать своего ребенка в адекватную для «особого» ребенка среду – в специальную (коррекционную) школу.

Здесь при выборе основной организационной формы, посредством которой будет решаться актуальная проблема сохранения и укрепления здоровья детей и подростков с ОВЗ, в том числе и детей-инвалидов с ТМНР.

Целью создания ЛОК для обучающихся с ТМНР является пропаганда здорового образа жизни и социальная адаптация каждого. На базе школы расположена спортивная площадка, спортивный зал, актовый зал, 3 учебных кабинета, в которых располагаются отряды, сенсорный кабинет. Кроме этого есть медицинский блок и библиотека. Деятельность осуществляется на основании правил внутреннего распорядка и режима дня МАОУ.

Обязательным является ежедневный инструктаж по безопасному поведению: «Правила поведения детей при прогулках», «Правила дорожного движения», «Правила безопасного поведения на воде» (совместное посещение с родителями, очень актуальное для летнего сезона).

ЛОК для детей с ТМНР предполагает особый механизм реализации программы. В каждом отряде работают 1 педагог и 1 тьютор.

Тьютор сопровождает ребенка с ТМНР на прогулке, помогает ему на занятиях в кружках, столовой, воспитатель (учитель) находится с другими детьми. В лагере культивируется максимальное разнообразие форм работы.

Важно, чтобы формы работы позволяли всем членам формирующегося коллектива взаимодействовать друг с другом в неформальной обстановке. Это могут быть: спектакль, соревнования, прогулки, экскурсии, праздники и т.п. Деятельность организована таким образом, чтобы у каждого была возможность проявить себя, свои таланты, свой творческий потенциал. Все дети, которым позволяет их психическое и физическое развитие, участвуют в дежурстве по лагерю. В соответствии с составленным в первый день смены графиком назначаются ежедневные дежурные, в обязанности которых входит помощь взрослым. Это сервировка и уборка столов, уборка общих помещений, вынос мусора и т.п. Участие в дежурстве рассматривается как серьезный воспитательный и социализирующий фактор.

Создание максимально благоприятных условий для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей; повышение самооценки и мотивации.

Итогом летней оздоровительной кампании выявлено:

- удовлетворенность родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья;
- индивидуальные консультации со специалистами;
- качество запланированных и проведенных мероприятий;
- дети с ТМНР приобретают различный опыт общения, коммуникаций;
- получают социальный опыт бережного и внимательного отношения к сохранению своего здоровья;
- закрепление навыков безопасного поведения у детей с ТМНР.

Именно условия лагеря помогают детям с ТМНР учиться формировать дружеские отношения, принимать решения и выстраивать социальные связи и взаимоотношения, используя помощь взрослого.

Пермякова Т.С., магистрант

Научный руководитель: к.п.н., доцент

кафедры специальной педагогики и психологии

Прокументик О.В., ПГГПУ, г. Пермь

Речевая среда как условие развития речи ребенка 3-го года жизни с задержкой речевого развития

Речь – явление социальное, имеющее биологические и психологические основания. Появление и развитие у ребенка происходит во взаимодействии со взрослым и во многом определяется произносимыми словами и фразами взрослых, стимуляцией общения в системе "взрослый-ребенок", а также богатством окружения (предметного, природного, социального) ребенка. Названные аспекты образуют речевую среду и становятся важнейшим условием становления речи ребенка младенческого и раннего возраста. У детей с ОВЗ процесс развития речи имеет своеобразие обусловленное структурой дефекта.

Овладение родным языком и речевым общением является одним из центральных достижений ребенка в раннем возрасте. В норме к трем годам ребенок уже имеет в своем словарном запасе около тысячи слов, относящихся к разным частям речи, составляет из них многословные сложные предложения. Однако, не все дети столь успешны в речевом развитии. Значительная часть детей данного возраста имеет отставание в развитии речи.

Трудности речевого развития обретают еще большую значимость в связи с их влиянием на становление мышления. На основе изучения процессов мышления и речи Л.С. Выготский пришел к выводу: «Мышление ребенка - так можно было бы формулировать это положение – развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т.е. в зависимости от речи» [1, с. 106]. В связи с этим недоразвитие речевой функции может приводить к изменениям в развитии мышления ребенка.

Помимо биологических предпосылок, становление мышления и речи зависит от социокультурного опыта ребенка, т.е. от среды, в которой он находится. Развитие речи во многом определяет речевая среда, создающаяся стихийно или целенаправленно.

Анализ литературы в области создания речевой среды обнаруживает, что сам феномен речевой среды не достаточно изучен, вместе с тем имеются немногочисленные рекомендации по ее организации, сформулированные отдельно для педагогов и родителей. Нами было обнаружено, что термин «речевая среда» был введен Л.П. Федоренко [6]. Исследователь выделяет естественную речевую

среду, т.е. речевое окружение ребенка, возникающее стихийно, и искусственную речевую среду – организованную специально для развития и обогащения речи детей. Анализ теоретико-прикладных работ в области феномена «речевая среда» показал, что общепринятого определения понятия не существует, имеющиеся носят малоинформативный характер, что побудило нас обобщить материал и сформулировать рабочее определение понятия. Под речевой средой мы понимаем целенаправленное и стихийное влияние социокультурных факторов (воспитание и обучение, общение со взрослыми и сверстниками, медиа-средства и др.) на процесс освоения ребенком родного языка и развития речи. При проектировании и организации такой среды педагог ориентируется на развивающий потенциал имеющейся среды, а также возможности ее наполнения, адаптации и модификации сообразно возрастным особенностям и индивидуальным возможностям ребенка.

Согласно ФГОС ДО, речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы [5].

Сензитивным периодом развития речи является первый-пятый годы жизни ребенка. На третьем году жизни происходит лексический «взрыв». Это выражается в том, что практически каждый день ребенок произносит новые слова и если в словарном запасе малыша 2 лет имеется только 50 слов и он умеет употреблять короткие фразы из двух-трех слов, то к трем годам словарь возрастает до полутора тысяч слов, а фраза становится многословной и развернутой [7]. Однако, следует отметить, что с каждым годом возрастает количество детей с задержкой речевого развития (ЗРР). Детям с ЗРР характерно крайне низкое наполнение активного словаря, состоящего преимущественно из звукоподражательных и лепетных слов, отсутствие фразы и активное применение жестов в общении со взрослыми, компенсирующее трудности речевой коммуникации [2].

Для того, чтобы помочь ребенку с ЗРР освоить родной язык необходимо грамотно организовать его речевую среду. Так, например, в исследованиях М.И. Лисиной, М.И. Лынской, Н.С. Цейнтлин, О.Е. Грибовой определяются требования к культуре речи педагога и близких взрослых: она должна соответствовать языковым нормам (подражая, дети осваивают произношение, словоупотребление, построение фраз, но и несовершенства речи родителей и педагогов); точно отражать действительность; четко и немногословно обозначать предметы, действия, явления с тем, чтобы ребенок мог понять смысл высказываний; быть уместной и относиться к конкретной текущей ситуации; обозначать непосредственно воспринимаемые объекты, процессы и явления; речевой комментарий должен сопутствовать жизни ребенка, а не появляться периодически только в те моменты, когда это необходимо взрослому и т.д. [2, 4].

В теоретико-прикладных работах предлагаются рекомендации для педагогов и родителей по использованию различных приемов активизирующих речь ребенка: создавать такие ситуации, в которых ребенок для получения желаемого должен обратиться к взрослому; спросить у ребенка, что он хочет, озвучить желаемый предмет, предложить повторить ребенку это слово; использовать невербальные коммуникативные жесты (пантомимические движения – жесты «большой» и «круглый»), которые помогают эмоционально объяснить и запомнить значение слов; содержание речи должно соответствовать имеющимся представлениям и интересам ребенка, опираться на его когнитивный и эмоциональный опыт; практиковать умеренный темп речи при освоении значения слов и формировании фразового высказывания у ребенка, необходимо обеспечить эмоциональное вовлечение ребенка в речевую ситуацию, установить положительный эмоциональный контакт [2, 3, 4]. Довольно распространенной ошибкой взрослых является сиюминутное удовлетворение желаний ребенка по его жесту или звуковому призыву.

Примечательно, что обогащение активного и пассивного словаря малыша может происходить постоянно в образовательном процессе и в семейном воспитании. Так, во время режимных моментов, одевая ребенка, взрослый может побуждать его показывать или называть предметы одежды. Совместная сервировка стола или уборка посуды после еды может помочь в усвоении таких слов, как чашка, тарелка, ложка, прилагательных «холодный» и «горячий», множества глаголов.

Как показывает наш практический опыт, значительное место в речевой среде занимают специальные игрушки и дидактические материалы. Крупные четкие и реалистичные картинки помогут ознакомиться с животными и предметами, взаимодействие с которыми происходит нечасто. Реалистичные игрушки помогут запомнить названия и усвоить предназначение бытовых приборов, инструментов, понять и запомнить характерные действия с ними (гладить утюгом, пилить пилой и т.д.). Различные виды театра помогут привлечь внимание ребенка, изучить глаголы, голоса животных, а также помогут познакомиться с русскими народными сказками, активизировать речевое подражание и речь в целом.

Речевая среда, на наш взгляд, становится полноценной, если она выстроена как единое (согласованное и развивающее) пространство в семье и ДОО. В том случае, если благоприятная речевая среда будет создана только в детском саду, ребенку будет трудно подстраиваться под меняющиеся условия. Существенные различия в речевом окружении ребенка, его режиме игр и отдыха в дошкольном учреждении и дома, а также в требованиях, предъявляемых к речи ребенка, могут оказывать отрицательное влияние на его речевое развитие. Для развития речи ребенка раннего возраста нужна речевая среда, которая богата речевым общением со взрослыми и речевыми образцами, стимулирует речевую и познавательную активность ребенка, наполнена речевыми практиками в системе «взрослый – ребенок».

Созданию благоприятной речевой среды как единого пространства могут способствовать следующие условия:

- компетентность педагога в вопросах организации речевой среды;
- ведущая роль педагога (воспитателя, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) в ходе организации речевой среды как единого пространства речевого развития детей;
- учет специфики и потенциала группы полудневного пребывания ребенка, кратковременного пребывания ребенка в ДОО, семейного воспитания;
- формирование и обогащение компетентности родителей в вопросах создания речевой среды в условиях семейного воспитания;
- сотрудничества педагогов и родителей в ходе построения (проектирования) речевой среды как единого пространства речевого развития детей.

В качестве задач нашего исследования мы определяем следующие:

- выделить и охарактеризовать компоненты речевой среды и их роль в освоении ребенком третьего года жизни с ЗРР в освоении родного языка и формировании различных сторон речи актуальных для данного этапа его возрастного развития;
- осуществить разработку параметральных характеристик и отбор диагностического материала, позволяющих изучить состояние речевой среды, созданной педагогами и родителями;
- изучить влияние целенаправленно и планомерно созданной и стихийной речевой среды на речевое развитие ребенка третьего года жизни с ЗРР;
- определить участников (субъектов) создания единой речевой среды в условиях ДОО и семьи и описать их функции;
- описать создание единой речевой среды в детском саду и семье как технологический процесс (этапы, задачи, содержание, средства и т.д.);
- разработать модель речевой среды и методические рекомендации для воспитывающих взрослых по созданию единой речевой среды в условиях детского сада и семьи.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в определении структуры и содержания компонентов речевой среды, выстраиваемой как единое пространство речевого развития ребенка; организации и проведении констатирующего исследования; моделировании речевой среды для развития речи ребенка 3-го года жизни с ЗРР и разработки ее методического обеспечения.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит. – М.: АРКТИ, 2017. – 40 с.
3. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослым как основной фактор возникновения активной речи в раннем возрасте // Материалы симпозиумов XXIV Всесоюзного совещания по проблемам высшей нервной деятельности, посвященного 125-летию со дня рождения И.П. Павлова. – М., 1974. – С. 295–297.
4. Лынская М.И. Неговорящий ребенок. Инструкция по применению. – М.: ПАРАДИГМА, 2015. – 32 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

6. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарева В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 1977. – 240 с.

7. Цейнтлин Н.С. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

*Петрова О.А., старший воспитатель МАДОУ
«Детский сад № 4», г. Чернушка*

Разработка модели взаимодействия с семьей «Родительский факультет»

Аннотация. В статье описана организация и реализация модели взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьями воспитанников, указаны направления деятельности, вариативные содержательные линии, конкретные мероприятия.

Ключевые слова: взаимодействие ДОО и семьи, успех каждого ребенка, комфортное пребывание воспитанников в детском саду.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одним из основных направлений современного дошкольного образования определяет сотрудничество детского сада и семьи в вопросах развития образования, охраны и укрепления здоровья детей [3]. Родители являются самыми значимыми для ребенка людьми, поэтому только в процессе взаимодействия с семьями воспитанников, активного включения родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения можно обеспечить полноценное развитие личности ребенка [2].

Анализ деятельности детского сада по направлению взаимодействия с семьями воспитанников выявил достаточный уровень образованности большинства родителей и их высокий интерес к развитию детей, а также такие проблемы, как:

- недостаточность учета педагогами потребностей родителей;
- недостаточность уровня рефлексии взаимодействия с родителями;
- имеющийся педагогический потенциал реализуется не в полной мере, усилия, затраченные на реализацию отдельных программ и проектов неадекватны конечным результатам;
- несовершенство методов управления: отсутствие их системности и лишь частичное привлечение к планированию родителей зачастую приводит к хаотичности проведения мероприятий.

На основании проблемного анализа коллективом МАДОУ «Детский сад № 4» г. Чернушка была разработана модель взаимодействия с семьями воспитанников

«Родительский факультет», которая адресована педагогическому и родительскому коллективу, социальному окружению.

Целью сотрудничества является реализация согласованного индивидуально-дифференцированного подхода дошкольной образовательной организации и родителей к образованию, развитию и воспитанию детей дошкольного возраста.

Задачи взаимодействия:

1. Выстраивание партнерских взаимоотношений между педагогами и родителями для полноценного и всестороннего развития детей; обеспечение единства целей и подходов в образовании и воспитании дошкольников; взаимный обмен информацией об образовательных возможностях ДОО и семьи.

2. Совершенствование организационной функции детского сада в вопросах образования детей; распространение психолого-педагогических знаний среди родительской общественности; осуществление практической помощи семье в вопросах образования и развития детей.

3. Внедрение вариативных форм и методов взаимодействия с семьями воспитанников, анализ результативности их использования, своевременная коррекция и целенаправленное прогнозирование.

В модели определены четыре направления взаимодействия: адаптация ребенка к условиям ДОО; физическое развитие и здоровье; социально-личностное развитие; подготовка к школе.

В модели отражается перспективное планирование взаимодействия с родителями каждой возрастной группы, деятельности семейных клубов, а также реализация совместных проектов и ежегодный анализ результатов их выполнения.

Нами были выбраны вариативные и интерактивные формы работы (клубы, конференции, деловые игры, проекты), так как они являются наиболее результативными и подразумевают объединение по интересам всех участников образовательного процесса.

В детском саду функционирует несколько клубов по интересам. В клубе для детей и родителей «Посиделки» наряду с традиционными методами взаимодействия (разучивание народных песен и подвижных игр, слушание музыкальных произведений композиторов разных национальностей, знакомство со сказками, легендами и мифами разных народов, организация семейных выставок рисунков и поделок) осуществляется работа в относительно новом направлении, связанном с созданием и презентацией семейных традиций по различным темам: «Моя семья», «Члены моей семьи», «Наши имена и фамилии», «Родительский дом – начало начал», «Наши традиции», «Профессии моих родителей», «Выходной день в моей семье», а также организацией при участии родителей, бабушек и дедушек мини-музеев этнокультурной направленности. Родителям очень нравится делиться тем, что они знают и умеют лучше других – секретами приготовления национальных блюд, знаниями о символичности и красоте костюмов своей национальности, традициях проведения праздников и обрядов.

Семейный клуб «Домашний очаг» дает возможность педагогам детского сада осуществлять родительское образование в неформальной обстановке. Организация

совместных экскурсий, бесед, дискуссий, круглых столов, встреча с интересными людьми – деятельность клуба «Единомышленники». Его особенность заключается в выработке единых воспитательных подходов ДОО и семьи, а также взаимодействии с социальными партнерами (библиотекой, краеведческим музеем, детской музыкальной школой и школой искусств). Заседания клуба имеют такую тематику, как: «Природное и культурное наследие», «Русская музыкальная шкатулка», «Поэтический фольклор».

Был спланирован и проведен летний проектный лагерь для семей детей, поступающих в детский сад. Родители, участвуя в недельном квесте, познакомились с помещениями детского сада, педагогами, организационными формами, правилами, которые ожидают их и детей в детском саду. В результате беспокойство родителей о незнакомом будущем снизилось и, как следствие, улучшилась адаптация детей.

Организация и проведение на институциональном уровне родительской практической конференции «Содружество» имела цель актуализации положительного опыта воспитания ребенка в семье и опыта взаимодействия родителей (законных представителей) и детского сада.

Творческими группами педагогов ДОО были разработаны технологические карты использования интерактивных форм взаимодействия с семьей и мониторинга их эффективности; путеводители для родителей по годовому плану взаимодействия ДОО с семьей. В детском саду осуществляется общественная экспертиза планов взаимодействия с семьями воспитанников и последующая апробация выбранных интерактивных форм.

Текущая работа с семьями воспитанников проводится воспитателями каждой возрастной группы в форме «Занимательного образования». Самые интересные мероприятия отражаются в информационной газете для родителей.

Родители стали непосредственными участниками педагогического процесса. В частности, им была предоставлена возможность самостоятельно проводить диагностическое обследование своих детей с помощью профессионального стимульного материала – на «Дидактическом столике». Диагностика организуется в начале и в конце периода обучения. Родители в доступной форме могут сравнить достижения своего ребенка с задачами возраста, с помощью педагогов определить содержание индивидуальной работы, увидеть результаты своих усилий. Кроме того, во время «Недели открытых дверей» и «Дня соуправления» члены семей воспитанников проводят занятия, на которых решают задачи различных образовательных областей.

Еще одной результативной формой взаимодействия с семьей является ведение детского портфолио – «копилки» достижений дошкольника [1]. Педагоги и родители совместно помогают малышам увидеть и зафиксировать их большие и малые ежедневные успехи, что становится своеобразным ориентиром их деятельности и поведения.

Анализ деятельности «Родительского факультета» позволяет говорить о результативности разработанной модели:

1. Повысилась профессиональная компетентность педагогов в вопросах выстраивания партнерского взаимодействия с родителями (законными представителями) для решения образовательных задач, выросла мотивация к продолжению внедрения интерактивных форм.

2. Произошел рост посещаемости родителями организуемых мероприятий.

3. Повысилась активность участия родительской общественности в образовательной деятельности.

4. Сформировалось положительное общественное мнение родителей (законных представителей) о ДООУ.

Библиографический список

1. Волчкова В.Н., Степанова Н.В. Система воспитания индивидуальности дошкольников. – Воронеж: Издатель, 2007. – С. 78.

2. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции. – М.: Линка-Пресс, 2008. – С. 102.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/>

*Петрова Н.В., учитель начальных классов
Саишева С.Н., учитель начальных классов
«Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Березники*

Особенности использования элементов технологии мнемотехники в работе с детьми с ТМНР

*«Учите ребенка каким-нибудь неизвестным
ему пяти словам он будет долго напрасно
мучиться, но свяжите двадцать таких слов с
картинками, он их усвоит на лету»*

К.Д. Ушинский

ФГОС для детей с умственной отсталостью – это обеспечение государственной гарантией доступности и равных возможностей получения полноценного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в независимо от степени тяжести нарушений психического развития и прочих показателей (вид образовательного учреждения, регион проживания).

Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети с тяжелыми множественными нарушениями развития имеют различные по своей структуре формулировки понятий. Основное различие в том, что дети с ТМНР всегда подразумевают под собой наличие инвалидности, а категория детей с ОВЗ – нет.

Развитие детей с ТМНР, особенно в первые годы обучения, является наиболее сложным и специфичным периодом, что обусловлено степенью тяжести их психофизических и возрастных особенностей. Темп развития у таких детей чрезвычайно замедлен. Все это приводит к тому, что к началу школьного возраста уровень умственного, личностного, социально-коммуникативного развития является низким.

Большие отклонения от нормы у детей с ТМНР выявляются при усвоении словарного состава. Экспрессивная речь обучающихся очень бедна, импрессивная речь слабо сформирована, значения слов недостаточно дифференцированы. Некоторые обучающиеся владеют небольшим количеством слов обобщенного значения, особенно тех, которые передают свойства и качества объектов. Употребляемые в речи предложения (или фразы) построены ими примитивно, чаще стилистически неправильно. В них имеются отклонения от норм языка – нарушения согласования, управления, пропуски членов предложения. Сложноподчиненные предложения начинают употребляться поздно, что свидетельствует о плохом понимании и отражении различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности, что говорит о недоразвитии мышления обучающихся.

Категория «безречевых» детей, характеризуется отсутствием у них активной речи. Такие дети произносят несколько лепетных слов, при объяснении жестикуют и мычат, не в полном объеме понимают обращенную к ним речь, преимущественно в пределах бытовых инструкций. Знания и понимание окружающей обстановки примитивны и ограничены.

Обучающиеся с ТМНР не могут запомнить необходимую информацию в полном объеме, испытывают трудности в запоминании и повторении, так как отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляются в специфических особенностях мыслительных операций. Обладая предпосылками для овладения данными операциями, доступные по возрасту, дети отстают в развитии процесса мышления в целом, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Использование элементов технологии мнемотехники позволяет развивать общие способности детей с ТМНР без умственных и психофизических перегрузок, т.е. адаптировать их к образовательному процессу. Таким образом, применение мнемотехники в обучении, воспитании и развитии обучающихся с ТМНР продуктивно и учитывает их психофизические особенности.

Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Применение технологии мнемотехники имеет свою цель и соответствующие задачи:

- развивать основные психические процессы таких как, память, внимание, восприятие, операции мышления;

- формировать умение кодировать информацию, т.е., преобразовывать предметы, образы в абстрактные знаки, символы;
- формировать умение перекодировать информацию, т.е., преобразовывать из абстрактных символов в образы;
- развивать мелкую моторику рук при частичном или полном графическом воспроизведении информации.

Использование мнемотехники в обучении детей с ТМНР можно обозначить как попытку решить проблему психофизиологической и интеллектуальной готовности ребенка к жизни в школе и за ее пределами.

Работа в данном направлении нами строится по следующему алгоритму: на каждое слово, словосочетание или предложение придумывается картинка (схематичное изображение). Таким образом, вся предлагаемая обучающимся для усвоения информация поэтапно раскладывается в виде схем или зарисовывается. Смотря на эти схемы-рисунки, дети запоминают слова, словосочетания, предложения. Мнемотаблицы-схемы в нашей работе являются приоритетными в использовании дидактическим материалом. Они непосредственно обогащают словарный запас (преимущественно, пассивный), являются одним из приемов обучения навыкам альтернативной коммуникации.

Такие схемы разрабатываются нами к урокам по окружающему миру, развитию речи, домоводству и успешно реализуются в образовательном процессе. Во внеурочной деятельности данная работа находит отражение по таким направлениям как духовно-нравственное, эстетическое, трудовое, социальное.

Например, изучение темы «Домики животных» с использованием элементов мнемотехники реализуется через применение в обучении мнемоквадратов. На уроках по домоводству эффективно использовать мнемодорожки в процессе приготовления, например, салата.

На уроках по развитию речевых функций мы используем мнемодорожки. Их применение повышает уровень воспроизведения получаемой информации. Например, составление рассказа определенной тематики. Или выполнение задания «Расскажи сказку». Все это создает «ситуацию успеха» для обучающегося с ТМНР.

Также эффективно использование мнемодорожек при изучении тем учебного предмета «Окружающий природный мир». Составление описательных рассказов, например, про животных.

Использование мнемотаблиц на уроках по домоводству дают положительный результат – обучающиеся на уровне зрительного и слухового восприятия запоминают изучаемый материал.

Вся работа с обучающимися с ТМНР строится на реализации основной задачи, поставленной нами, – всестороннее развитие детей, в ходе которого нет информационных перегрузок, ведущих к физическому, умственному и психологическому перенапряжению. Дидактический материал дозирован для каждого обучающегося, многократное вербальное повторение и многократный показ действий с тем или иным материалом, предметом. Важно не упустить момент

интереса, при выполнении или рассматривании мнемотаблицы и помочь детям в овладении упражнений, достижении небольшого, но успеха.

В заключение следует отметить, что использование мнемотехники, с обучающимися с ТМНР, процесс запоминания проходит просто, интересно и непринужденно.

Пилепенко О.Н., учитель физической культуры МБОУ «Школа для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Лысьва, dpilepenko01@mail.ru

Социализация детей с умственной отсталостью на внеурочных мероприятиях по физической культуре через проектную деятельность в условиях реализации ФГОС

*«Ты человек, ты сильный и смелый,
Своими руками судьбу свою делай,
Иди против ветра, на месте не стой
Пойми, не бывает дороги простой...»*

Ю. Энтин

Аннотация. В статье раскрывается опыт работы учителя физической культуры по социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями через внеурочную деятельность. Автор описывает эффективные направления, формы, методы, используемые при организации внеурочных мероприятий в условиях реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: ФГОС, внеурочная деятельность, проектная деятельность, социальные партнеры.

В МБОУ «Школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Лысьвы обучаются школьники с интеллектуальными нарушениями. С каждым годом среди них увеличивается количество обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Три года назад в образовательном учреждении процент таких детей составлял 10 % от общего количества учащихся, на сегодняшний день – уже 29%. Цифра, к сожалению, растет.

Для обучающихся с умственной отсталостью характерны не только множественные нарушения развития, ослабленное здоровье, но и трудности в коммуникации, социальном поведении, взаимодействии с окружающими, неуверенность в себе.

Поэтому образование таких детей предполагает не только овладение БУД, но и создание условий для успешной социализации в обществе. Формирование социальной компетентности становится сегодня для современного образования одной из важных педагогических задач. Большие возможности для интеграции

и реабилитации детей заложены во внеурочной деятельности, что закреплено в специальном ФГОС обучающихся с умственной отсталостью.

В условиях реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью, от учителя требуется повышение профессиональной компетенции, выработка нового методического мышления, креативность, поиск новых форм внеурочных мероприятий, которые стимулируют детей к деятельности.

Нарушения эмоционально-волевой сферы, трудности в общении отрицательно влияют на внутреннее состояние ребенка, на его успешность и успеваемость. В результате дети замыкаются или становятся агрессивными. Повысить качество жизни обучающихся с умственной отсталостью помогает участие во внеурочной деятельности посредством физкультурно-спортивной реабилитации. Задачи физкультурно-спортивной реабилитации – помочь детям стать успешнее, сильнее, попробовать и найти свои сильные и слабые стороны в физкультурно-спортивной деятельности, поверить в свои силы и научиться управлять собой, научиться уважительным партнерским отношениям.

Одной из удачных форм внеурочных мероприятий по физической культуре, считаю привлечение социальных партнеров, что позволяет расширить социальную среду и сделать мероприятия событийными. И поэтому в образовательном учреждении был разработан и реализован проект «Поверь в себя!». Он объединил усилия педагогов образовательного учреждения, родителей и общественности. Создал условия для гармоничного физического развития детей, совершенствования индивидуальных способностей и самостоятельности.

Цель проекта – помочь детям с интеллектуальными нарушениями стать успешнее, сильнее, поверить в свои силы, научиться управлять собой, дать возможность увидеть свои успехи, найти во всем многообразии физкультурно-спортивной деятельности для себя что-то интересное.

Задачи проекта:

1. Разработать и реализовать систему внеурочных мероприятий совместно с социальными партнерами (известные в городе спортсмены с инвалидностью, ветераны боевых действий, волонтеры, детские спортивные объединения, экскурсии в спортивный комплекс и т.д.)

2. Организовать просветительскую и проектную деятельность с родителями, вовлечь родителей в совместную деятельность

3. Отследить результаты участия детей в проекте с помощью «календарей успеха».

4. Развить желание у детей к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

5. Оценить эффективность мероприятий и форм взаимодействия всех участников проекта.

Был разработан ряд спортивных внеурочных мероприятий, участвуя в которых, дети учились взаимоотношениям с окружающими, учились преодолевать трудности и неуверенность в себе, получили возможность раскрыть свои способности, чтобы в дальнейшем реализовать свой потенциал и стать успешными и уверенными.

К участию в проекте были привлечены социальные партнеры и родители обучающихся. Для родителей была организована просветительская деятельность по оказанию помощи в воспитании детей, организации семейного досуга, привлечению к совместной спортивной деятельности. Основная задача родителей в проекте – поддержка, сопровождение детей, а также, совместное с ребенком обсуждение и ведение «календаря успехов». В них каждый ученик ежемесячно отмечал какие-либо свои достижения. Для этого он анализировал свою деятельность каждый месяц. Причем, имея разный уровень физического развития, достижения видели все ученики: кто-то стал больше отжиматься, а кто-то занял призовое место на соревнованиях, кто-то научился держаться на воде, а кто-то проплыл целый бассейн.

Все мероприятия разрабатывались с учетом способностей обучающихся, их интересов, использовался деятельностный и дифференцированный подход. Для повышения мотивации мероприятия сопровождались музыкальным оформлением, показом видеосюжетов, рефлексией.

С привлечением социальных партнеров были разработаны и реализованы следующие мероприятия.

«Поверь в себя!». На мероприятие были приглашены известные в городе и крае спортсмены с инвалидностью по легкой атлетике, плаванию, настольному теннису. Общаясь с гостями, дети были поражены стойкости тотально слепых спортсменов, количеством завоеванных ими наград! После общения с ними, воодушевленные дети отправились ставить свои личные рекорды в различных видах состязаний.

«По дорогам Пермского края». Спортивная квест-игра с приглашением известных спортсменов г. Лысьва. Они рассказали детям, какими видами спорта занимаются ребята в Пермском крае и в г. Лысьва. После чего работая на различных станциях с названиями городов Пермского края дети выполняли интеллектуальные и спортивные задания, связанные с различными видами спорта.

«Вместе мы сильнее!». Совместное мероприятие с волонтерами и родителями учащихся. Все участники встречи выполняли командные задания на сплочение. Детям была дана возможность попробовать себя в различных видах состязаний, помочь поверить в свои силы, стать уверенней, показать, что в занятиях спортом их поддерживают родители и старшие товарищи.

«День из жизни солдата!». Мероприятие состоялось при участии ветеранов боевых действий на Северном Кавказе. Целью мероприятия стало формирование интереса к здоровому образу жизни; патриотическое воспитание; предоставление возможности проявить себя в различных видах состязаний, расширение кругозора. Детей воодушевила эта встреча. Ветераны боевых действий организовали выставку оружия, которое можно было рассмотреть, взять в руки, осуществить сборку и разборку автомата. Гости в качестве капитанов команд вместе с ребятами участвовали в военно-спортивных конкурсах.

«Вперед Россия!». В качестве приглашенных гостей были капитан и члены сборной города по футболу. Ребята участвовали в викторине, увидели мастер-класс по футболу, приняли участие в турнире и приготовили в качестве подарка музыкальный номер. В итоге в футбол играли даже девочки.

Результаты участия в проекте, отслеживались с помощью анкетирования участников и мониторинга «календарей успеха», где дети отмечали свои достижения в спортивной жизни класса, школы, города в соответствии с их возможностями. В анкете ребята сумели самостоятельно проанализировать и отметить свои успехи и трудности, каждый понимал, над чем ему стоит еще поработать. По результатам анкетирования 85 % детей довольны участием в проекте и отметили свои положительные результаты.

Анализ эффективности участия в проектной деятельности показывает положительную динамику физического развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Прослеживается повышение интереса к занятиям физкультурой, повышение осведомленности родителей о возможностях физкультуры в развитии и социализации детей. Расширяется кругозор, жизненные компетентности. Повышается общекультурный уровень, формируются позитивная самооценка, коммуникативные и творческие навыки, личностные качества детей и родителей. Ребята получают возможность раскрыть свои способности, чтобы в дальнейшем реализовать свой потенциал и стать успешными и уверенными в спорте и в жизни.

Процесс и результат данной работы несет детям удовлетворение, радость переживания, осознание собственных успехов, компетенции. Дети готовы и хотят развиваться, участвовать в конкурсах и соревнованиях. Их успех – это источник внутренних сил, который рождает энергию для преодоления трудностей в дальнейшей жизни. А это является немаловажным в социальной адаптации, полноценном участии детей с ограниченными возможностями здоровья в общественной жизни.

*Погудина М.О., магистрант
Научный руководитель: к.пс.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Ворошнина О.Р., ПГГПУ,
г. Пермь pogudina-marina@mail.ru*

Теоретическое обоснование проблемы профилактики нарушений речи в процессе семейного воспитания детей раннего возраста

Аннотация. В статье раскрывается проблема профилактики нарушений речи в процессе семейного воспитания детей раннего возраста, рассматривается феномен психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах развития речи детей раннего возраста при нормальном и нарушенном развитии.

Ключевые слова: семейное воспитание, профилактика нарушений речи, ранний возраст.

Семья – это важнейшая школа для ребенка, открывающая для него возможность научиться любить, быть защищенным, полноценно познавать этот мир, быть счастливым. Семья закладывает базу, которая в дальнейшем будет влиять на

то, какой личностью станет ребенок, насколько успешно он социализируется и будет успешным. В жизни каждого ребенка семья играет главенствующую роль в развитии.

Проблема исследования заключается в необходимости включения семей в процессы профилактики речевых нарушений детей раннего возраста, так как часто родителями недооценивается важность собственного вклада в развитие детей такого раннего возраста. Работа с семьей должна быть направлена на повышение психолого-педагогической компетентности у родителей.

В наше время родителям сложно найти время на развитие ребенка, а также позаботиться о том, чтобы их ребенок гармонично развивался, согласно возрастным нормам. Нередко родители недооценивают важность действий по развитию ребенка в целом и его речевой функции, в частности. Чаще всего родители без педагогического образования не умеют и не знают, какими методами развивать своего чадо с самых первых дней жизни. Иногда родителям приходится сталкиваться с тем, что у ребенка не появляются те или иные психологические новообразования в общепринятые сроки развития, другие родители могут не знать, что развитие их ребенка имеет особенности, такие как задержка моторного, сенсорного, речевого развития. Таким образом упускается время, за которое можно бы было оказать содействие в развитии тех или иных функций ребенка. Любое педагогическое воздействие на ребенка без вклада семьи не позволит максимально добиться результатов.

Л.С. Выготский подчеркивал, что правильная организация семейного воспитания позволяет создать адекватные психолого-педагогические условия для преодоления недостатков речи и общего развития детей [2]. М.И. Лисина отмечает, что поскольку родитель общается с ребенком с периода, когда он еще не способен к речевой коммуникации и предметной деятельности, поведение взрослого – главное условие формирования потребности ребенка в общении [3]. Э. Эрискон считает, что отзывчивое общение между матерью и ребенком в младенчестве является фундаментом развития малыша [4].

Психолого-педагогическая компетентность родителей в вопросах помощи детям при речевых нарушениях предполагает как владение знаниями о периодах развития детской речи, сформулированных такими авторами, как А.А. Леонтьев, знаниями об отклонениях от норм речевого развития, так и умение наблюдать за речью, вовремя выявлять особенности в процессах говорения, понимания речи и в общении в целом [2].

Роль семейного воспитания ребенка раннего возраста состоит в создании благоприятных условий для формирования речи и развития ребенка в целом. При возникновении неблагоприятной обстановки вокруг ребенка могут сложиться предпосылки задержки речевого развития. Родители должны стимулировать речевую деятельность детей, поощрять речевые реакции ребенка и подбирать адекватные способы развития его речи согласно возрастным возможностям. Родителям может казаться, что общение с таким маленьким ребенком бесполезно, но это ошибочно. Вслушиваясь в интонацию взрослого, ребенок обучается распознавать речь, а позже и имитировать ее. Родителей не смогут заменить никакие устройства, так как ребенку еще недоступно понимание аудиозаписей.

Также первые три года жизни ребенка – это вклад в интеллектуальное развитие, которое неразрывно связано с процессами речи.

Задержка речевого развития ставится детям достаточно часто. Задержка речевого развития (ЗРР) – это патология, возникающая у детей с сохраненными интеллектуальными способностями, при которой нарушены сроки появления речи, имеется скудный словарный запас, дефекты произношения, страдает грамматическое оформление речи и образование звуков. Изучением проблемы задержки речевого развития занимались такие ученые, как Н.И. Васильева [1], О.Е. Грибова, Л.М. Гладковская и др. На сегодняшний день, эта проблема стоит остро, и многие дети нуждаются в помощи специалистов. Задержку речевого развития, по последним данным, ставят 25 % детей в России. Таким образом, каждый четвертый ребенок раннего возраста нуждается в профилактике задержки речевого развития.

Профилактика может быть первичной, вторичной и третичной. Первичная профилактика включает в себя предупреждение нарушений речевого развития, основывается на мерах социального, педагогического и прежде всего психологического предупреждения расстройств психических функций. Такая профилактика начинается до рождения ребенка, когда создаются максимально благоприятные условия для матери в период беременности. В случаях обнаружения патологии беременности родители должны быть проинформированы врачами о возможном проявлении заболевания у ребенка, а также о мерах профилактики прогнозируемых заболеваний. Вторичная профилактика – преодоление не только самих речевых расстройств, но и вторичных нарушений в психическом развитии, личностных и поведенческих отклонений, а также оказание психологической помощи семье, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Третичная профилактика оказывается уже людям с ограниченными возможностями здоровья, у которых имеются некоторые дефекты, ограничивающие выбор профессиональной деятельности. В контексте освещаемой в данной статье темы наиболее актуальной становится проблема первичной профилактики речевых нарушений.

Таким образом, основными направлениями работы по первичной профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста нами были выделены:

1. Медицинское сопровождение детей, входящих в группу риска.
2. Развитие моторной сферы.
3. Развитие высших психических функций.
4. Развитие импрессивной речи.
5. Развитие экспрессивной речи.
6. Ознакомление с окружающим миром.
7. Работа с родителями.

Проблемы становления психолого-педагогической компетентности родителей широко разрабатываются в психолого-педагогической науке Т.А. Данилова, Т.Н. Доронова, В.П. Дуброва и другими, где они говорят о необходимости становления и повышения психолого-педагогической компетентности родителей дошкольников. Психолого-педагогическая компетентность родителей – это единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению

педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения.

Выше изложенное подтверждает важную роль профилактики нарушений речи у детей с задержкой речевого развития «группы риска». В тяжелых случаях детям «группы риска» может потребоваться специализированная коррекционная помощь на ранних этапах развития, с первых дней жизни.

Изучив теоретические аспекты по теме обоснования проблемы профилактики нарушений речи в процессе семейного воспитания детей раннего возраста, мы видим, какое влияние оказывает семья на раннее развитие ребенка. Ранний возраст – сензитивный период к усвоению речи, так как дети раннего и младенческого возраста воспитываются преимущественно в семьях, родителям необходимо быть заинтересованными в процессах воспитания и развития, с целью профилактики различных отклонений. Вклад семьи в период раннего детства неопределимо высок. К сожалению, не все родители имеют педагогических знаний, и представление о том, как нужно работать с ребенком данного возраста и как эффективно выстраивать с ним общение. В наше время существует не так много организаций, где такие семьи могли бы получить грамотную консультативную помощь по вопросам воспитания детей раннего возраста по доступным ценам.

Таким образом, мы видим необходимость в разработке проекта семейного клуба, где взаимодействие педагогов с родителями могло бы помочь в разрешении вопросов воспитания детей раннего возраста и профилактики нарушений речи.

Библиографический список

1. Васильева Н.И. Профилактика задержки речевого развития у детей раннего возраста // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 59–64.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
3. Дронова Е.Н., Беляева К.А. Ответственное родительство: сущность и содержание // Культура и образование. – 2015. – № 8.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
6. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – СПб., 1996. – 592 с.

*Полетаева А.И., бакалавр IV курс
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Хохрякова Ю.М., ПГГПУ, г. Пермь*

Проблема повышения эффективности раннего обучения иностранному языку

Аннотация. В статье анализируется целесообразность обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, сопоставляется эффективность имплицитного и эксплицитного способов обучения, обозначаются оптимальные

формы его организации, приводятся результаты анкетирования педагогов дошкольного образования и родителей воспитанников детского сада.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, имплицитный способ, погружение в языковую среду, билингвизм.

В современных условиях глобализации информационного пространства владение иностранными языками становится необходимым большинству населения, что обуславливает социальный заказ на повышение эффективности формирования у детей соответствующих коммуникативных навыков и лингвистических представлений. В качестве одного из наиболее действенных способов выполнения данного заказа правительство Пермского края рассматривает снижение возрастной границы начала обучения иностранному языку, поэтому с 2017 г. в ряде дошкольных образовательных организаций внедряются программы по английскому языку (преимущественно «Magic ABC» в статусе дополнительной услуги), проблемы и результаты реализации которых обсуждаются на регулярно проводимых краевых форумах «English Kaleidoscope».

Между тем только 46% опрошенных нами родителей воспитанников детских садов г. Перми считают необходимым начинать обучение иностранному языку в дошкольном возрасте. Среди педагогов дошкольных образовательных организаций данную идею поддерживают 57,5 % респондентов (23 человека из 40 опрошенных), при этом 17,5 % воспитателей выступили против нее, опасаясь возникновения у детей речевых нарушений.

Вопрос целесообразности раннего обучения иностранному языку остается остро дискуссионным уже на протяжении многих десятилетий. Так, К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова критиковали достаточно распространенную в XIX в. практику обучения иностранным языкам детей с первых лет жизни, полагая, что вследствие этого они оказываются не в состоянии в должной степени овладеть русским языком. «Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти, – подчеркивал Константин Дмитриевич. – С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим – в 10 и 12; с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности» [5, с. 119–120].

Однако, исследуя особенности речевой деятельности детей, с ранних лет находящихся в двуязычном окружении, современные ученые (О.В. Бернгардт, М.А. Космина, Е.Ю. Протасова и др.) опровергают утверждение К.Д. Ушинского. Авторы отмечают, что малыши принимают различия структуры родного и иностранного языков как данность, первоначально не осознавая их и не испытывая барьеров в общении с носителями того и другого языка. Дети из двуязычных семей и семей эмигрантов обычно становятся билингвами, т.е. оказываются способными владеть одновременно двумя языками, используя их в естественном общении. Формирующийся билингвизм оказывает позитивное влияние на развитие общеязыковых и переводческих способностей воспитанников, благоприятствует

появлению дополнительных языковых ресурсов, вследствие чего их мышление становится понятийно богаче [1, 3, 4].

Однако такой эффект достигается лишь в условиях имплицитного (скрытого) обучения иностранному языку, базирующегося на механизмах естественного (непроизвольного) овладения языком и предполагающего полное или частичное (на несколько часов в день) погружение (*immersion*) ребенка в ситуацию использования окружающими людьми исключительно иностранного языка.

В настоящее время сосуществуют несколько способов имплицитного обучения иностранному языку, характеризующихся выраженной ситуативностью и спонтанностью взаимодействия педагога с ребенком. Принципиально иной характер носят эксплицитные способы, предусматривающие планомерное, последовательное формирование у детей языковых навыков, осознанное освоение ими лексики и грамматических форм.

Эксплицитные способы, как правомерно замечает Р. Де Кейзер, являются более экономичными по времени и поэтому более распространенными в практике [6]. Однако проанализировав результаты нескольких зарубежных исследований, Д.Д. Долин заявляет об отсутствии эмпирических доказательств того, что эксплицитное обучение иностранному языку, начатое в детском саду или начальной школе, оказывается более эффективным в сравнении с начатым в средней или высшей школе [2]. Так, например, Б. Харли и Д. Харт, сопоставив уровень овладения французским языком учениками 11 класса (65 человек), начавшими его изучение в 1 и 7 классе, не выявили значительной разницы, за исключением большего словарного запаса у первой группы испытуемых и более развитых умений языкового анализа у второй группы [7].

Как отмечает Е.Ю. Протасова, в условиях эксплицитного обучения дети дошкольного возраста, легко запоминая отдельные слова и конструкции, затрудняются самостоятельно применять их в коммуникативных ситуациях, отличных от тех, которые специально создаются педагогом на занятии, что обуславливает низкую результативность работы [4]. Между тем 72,5 % опрошенных нами педагогов полагают, что одного–двух получасовых занятий в неделю, проводимых преподавателем иностранного языка, будет достаточно на начальном этапе обучения воспитанников детского сада, и только 7,5 % отмечают необходимость регулярной ежедневной работы, выходящей за рамки непосредственно организованной образовательной деятельности. Большинство родителей (86 % опрошенных) считают целесообразным проведение от одного до трех занятий в неделю, также отдавая предпочтение русскоязычному преподавателю, а не носителю иностранного языка или воспитателю.

Поскольку занятия и дидактические игры лимитированы по количеству и продолжительности, они не могут быть признаны эффективными формами организации обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, как и применяемый в ходе их проведения эксплицитный способ. Поэтому особый интерес в рамках рассматриваемой проблемы представляет изучение образовательного потенциала режимных моментов, позволяющих использовать имплицитный способ обучения.

Такие отрезки жизнедеятельности воспитанников детского сада, как зарядка, прием пищи, умывание, одевание, в силу их регулярного, достаточно частого повторения, обеспечивают благоприятные условия для постепенного частичного погружения в иноязычную среду. Совершаемые в режимных моментах действия, используемые предметы и их свойства хорошо знакомы детям дошкольного возраста, и потому их название на родном языке уже не имеет дидактической ценности. Если же воспитатель употребляет в эти временные интервалы только иностранный язык, то ребенок получает возможность запоминать слова и осваивать грамматические формы произвольно, на основе подражания речи взрослого. При этом, как замечает Д.Д. Долин, может иметь место длительный «период молчания» (называемый также предпродуктивным периодом обучения языку), когда ребенок реагирует на просьбы педагога, но не дает словесных ответов, лишь постепенно начиная использовать иностранный язык в общении [2].

Однако насколько готовы воспитатели детских садов к реализации задач обучения дошкольников иностранному языку в ходе организации режимных моментов? Только 20% опрошенных нами педагогов выразили позитивное отношение к возможности осуществления такой работы. Но лишь 7,5 % педагогов оценивают собственный уровень владения иностранным языком как средний, тогда как 60 % респондентов полагают, что находятся на начальном уровне, а 32,5 % опрошенных отмечают, что почти полностью забыли иностранный язык. При этом у 35 % воспитателей отсутствует желание повысить свой уровень владения иностранным языком, несмотря на понимание ими актуальности и необходимости языковой подготовки (80 % респондентов утверждают, что воспитатель должен знать иностранный язык хотя бы на среднем уровне).

Проведенный анализ результатов анкетирования позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время большинство воспитателей дошкольных образовательных организаций ни в психологическом, ни в языковом плане не готовы осуществлять обучение детей иностранному языку. Между тем кратковременные эпизодические занятия воспитанников детского сада с преподавателем иностранного языка являются малоэффективными. Имплицитное же обучение иностранному языку, осуществляемое ежедневно в ходе организации регулярно повторяющихся режимных моментов, следует признать наиболее оптимальным способом работы с детьми дошкольного возраста, что актуализирует проблему подготовки воспитателей и разработки необходимого методического обеспечения.

Библиографический список

1. Бернгардт О.В. Речь ребенка-билингва как предмет лексикографического описания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2009. – 23 с.
2. Долин Д.Д. Как рано можно начинать обучение иностранному языку? [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. (КиберЛенинка). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-rano-mozhno-nachinat-obuchenie-inostrannomu-yazyku>
3. Космина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2007. – 24 с.

4. Протасова Е.Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. 48 с.

5. Ушинский К.Д. Родное слово // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1998. – 350 с.

6. DeKeyser, R. The critical period hypothesis: A diamond in the rough [Электронный ресурс] // Cambridge University Press. – 2018. – Vol. 21. – P. 915–916. – DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728918000147>

7. Harley B., Hart, D. Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages [Электронный ресурс] // Cambridge University Press. – 1997. – Vol. 19. – P. 379–400. – DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263197003045>

*Польгалова Ю.Е., Лямина Л.И., Могилевич В.А.,
воспитатели МАДОУ «Детский сад № 393»,
г. Пермь, bars199507@yandex.ru*

Использование малых фольклорных жанров для развития речи у детей ТНР

Дошкольный возраст является очень важным периодом в становлении нравственного облика ребенка. Именно в эти годы при условии целенаправленного воспитания закладываются основы моральных качеств личности. Дошкольники активно реагируют на воздействия окружающей среды, отличаются высокой восприимчивостью. И эти особенности создают благоприятную почву для организации нравственно направленной деятельности ребенка, для систематического упражнении их в положительных поступках.

Богатейший материал для воспитания нравственных качеств содержит в себе устное народное творчество. Фольклор разнообразен и богат различными видами и жанрами. Среди этих сокровищ устного народного творчества пословицы и поговорки занимают особое место. С их помощью можно эмоционально выразить поощрение, деликатно высказать порицание, осудить неверное или грубое действие. Пословицы и поговорки стали нашими верными помощниками в формировании нравственных качеств у детей, и прежде всего трудолюбия и дружелюбия.

Воспитание интереса и уважения к различным профессиям мы осуществляем через знакомство с трудом взрослых. Так, во время экскурсии на кухню дети познакомились с трудом повара. Они внимательно рассматривали оборудование, слушали объяснения, задавали вопросы: «Для чего этот котел? А как эта печь варит? Как вы делаете запеканку?» и др. Затем мы в группе провели обобщающую беседу о том, что ребята увидели и узнали нового, сказали детям пословицу «Не котел варит, а стряпуха» и попросили объяснить, почему так говорится. Ответы детей были близки к истине: «Повар готовит все продукты, чистит картофель и все кладет в котел, в котле продукты варятся». Мы еще раз уточнили: «правильно, мы видели, как Мария Петровна резала картофель и лук, как она поджаривала лук на

противне, а потом все это опускала в котел, где вариться суп. Вот поэтому и говорят: «Не котел варит, а стряпуха». Мы предложили детям объяснить другую поговорку: «Не печь кормит, а руки». Ребята легко справились с этим заданием.

Используя поговорки во время наблюдения за трудом взрослых, раскрывая их смысл, мы стремились к тому, чтобы дети поняли самое важное: любой труд почетен, трудолюбивых народ уважает и прославляет.

Большое значение имеют поговорки и пословицы в воспитании трудолюбия у детей. Их можно использовать в различных ситуациях. Например, дети играют, рассматривают книги, а Миша и Коля, не найдя себе занял, сидят на ковре. «От скуки бери дело в руки», – говорим мы ребятам и предлагаем протереть пыль с игрушек. Они охотно приступают к делу. После того как работа закончена, хвалим мальчиков и спрашиваем: «Как вы думаете, почему так говорится в поговорке?» Дети правильно объясняют: нужно заниматься делом, тогда не будет скучно, время проходит быстрее и с пользой.

При анализе детского труда мы называем поговорку «Не говори, что делал, а говори, что сделал», объясняем ее смысл, подчеркиваем, что работу можно выполнить по-разному – плохо и хорошо.

Значительную роль в воспитании трудолюбия играют и те поговорки, которые заключают в себе порицание. Их мы тоже используем во время анализа детского труда. Например, ребята стирали кукольное белье. Сделали все быстро, но белье оказалось не очень чистым. Мы обратили на это внимание детей и сказали: «Стирала – не устала, выстирала – не узнала». И тут же задали вопрос: «Почему так говорят?». Ребята не сразу поняли смысл этой поговорки. С помощью наводящих вопросов (Долго вы стирали? Устали или нет? Чисто выстирала или белье оставалось грязным?) помогли им осмыслить поговорку, а также и результат своего труда. После дневного сна девочки сами попросили разрешения перестирать белье.

Совместный труд – эффективный метод воспитания дружелюбия. Он объединяет детей, ставит перед ними общие задачи. Например, зимой на прогулке предлагаем детям расчистить участок от снега и говорим: «Берись дружно, не будет грузно». Дети интересуются: «А что такое «грузно»? Объясняем, что эту поговорку можно сказать иначе: «Берись дружно, не будет трудно».

После окончания работы спрашиваем ребят: «Теперь вы поняли, почему в поговорке так говорится?» Дети объясняли, что все вместе они быстро справились с работой и совсем не устали. Обращаемся к Андрею: «А ты смог бы убрать весь этот снег один?» Этот же вопрос задаем другим детям. Выслушав ответы, приводим еще одну поговорку: «Что одному не под силу, то легко коллективу». Вместе с детьми уточняем ее смысл.

Осенью на прогулке поручили детям собрать граблями листья с газонов. Разделили газоны на участки, чтобы каждый ребенок отвечал за свое дело. Дети закончили работу почти одновременно, только один мальчик все еще продолжал собирать листья. Когда возникают разные ситуации, мы проговариваем поговорки. Например, «Помогай другу везде, не оставляй его в беде». Спрашиваем: «Почему я сейчас говорю вам эту поговорку?» Дети догадываются, что нужно помочь Сереже и дружно берутся за дело.

Иногда нельзя заранее предусмотреть, в какой ситуации, где можно применять ту или иную поговорку. Например, Вера принесла в группу яблоко и попросила разделить его пополам, чтобы угостить свою подружку. Разрезаем яблоко пополам, отдаю Вере, и та угощает Таню. Через некоторое время раздаётся Верин голос: «А Таня не отдает мне мое яблоко». Выясняем, в чем дело: оказывается, Вера передумала угостить Таню, она захотела отдать яблоко Алеше. Говорим девочкам: «Есть одна очень хорошая поговорка «Поделитесь, да не подеритесь». Как Вы думаете, к Вам это относится?» девочки молчат, но мы видим, что Вера поняла, как она нехорошо поступила.

На одном из занятий, проводя беседу «Мой товарищ», сказали детям поговорку «Человек без друзей, что дерево без корней» и продолжили объяснять ее смысл. Ребята затруднились, и эту поговорку мы разбирали все вместе. «Как вы думаете, – спрашиваем, – если дерево выкопать, обрубить у него корни и снова посадить в землю, оно будет расти?» – «Нет, оно погибнет». Обращаемся к двум-трем детям: «Что бы Вы стали делать, если бы остались совсем одни, без друзей, чем бы Вы занимались?» Они затрудняются с ответами. Тогда мы подводим итог: «Вы, наверное, уже поняли, что если у вас не было бы друзей и товарищей, то было бы очень скучно и неинтересно жить. Так же как дерево, которое гибнет без корней, так и мы не сможем жить без друзей».

Итогом работы с использованием поговорок и поговорок стал КВН. Дети разбиваются на две команды – «Знайки» и «Звездочки». Дается задание: нарисовать рисунок, в котором надо показывать, как Вы понимаете поговорку «Откладывай безделье, да не откладывай дело». Пока двое ребят (представители каждой команды) рисуют, дается второе задание: назвать и объяснить как можно больше поговорок и поговорок о труде. Каждая команда называет поговорки по очереди, не повторяя их. За правильный ответ дается два очка. Например, Саша из команды «Звездочки» называет поговорку «Терпение и труд все перетрут» Лена объясняет ее: «Если не умеешь что-нибудь делать, то нужно каждый день учиться, терпеливо заниматься и тогда все будет получаться».

Витя из команды «Знайки» приводит следующую поговорку: «Не топор тешет, а плотник». Вера объясняет: «В этой поговорке говорится о том, что сам топор ничего не сделает; нужно уметь работать топором, и тогда можно сделать много разных вещей».

Обе команды получают по два очка.

Во время КВН дети назвали и смогли объяснить следующие поговорки и поговорки:

– о труде – «Труд человека кормит, а лень портит», «Терпение и труд все перетрут», «Маленькое дело лучше большого безделья», «Любишь кататься, люби и саночки возить», «Лучше меньше, да лучше», «И готово, да бестолково», «Долог день до вечера, коли делать нечего», «Каков мастер, такова и работа», «Много трудился, а толку не добился», «Поспешишь – людей насмешишь», «Тот труда не боится, кто умеет трудиться»;

– о дружбе – «Все за одного, один за всех», «Дружба и братство дороже богатства», «Нет друга – ищи, найдешь – береги», «Поделитесь, да не подеритесь»,

«Помогай другу везде, не оставляй его в беде», «Человек без друзей, что дерево без корней», «Что одному не под силу, легко коллективу».

Проведенная работа показала, что пословицы и поговорки помогают углубить нравственный опыт детей, способствуют воспитанию трудолюбия, дружеских отношений друг другу.

*Работкина К.Р., педагог-психолог,
Щелчкова Н.А., учитель-логопед
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 13», г. Кунгур,
krrabotkina@gmail.com*

Использование метафорических ассоциативных карт в работе с детьми ОВЗ педагога-психолога и учителя-логопеда

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт воспитания детей с ОВЗ ставят перед нами высокие цели. Для их реализации требуется результативные средства. Один из таких инструментов – метафорические ассоциативные карты. В деятельности психолога карты можно использовать в групповой и индивидуальной работе с детьми, в консультировании в режиме ребенок + родитель, групповая работа с родителями. Применение метафорические карт в педагогической деятельности может способствовать развитию познавательной и эмоциональной сферы детей, их креативности и коммуникативных навыков, связной речи. В статье рассмотрены игры и техники работы с метафорическими картами.

Ключевые слова: ФГОС, метафорические ассоциативные карты, МАК, метафорические игры, метафорические техники.

Федеральные государственные образовательные стандарты ставят перед нами высокие цели по сохранению и укреплению физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия. Требуется от образовательного учреждения создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, а также обеспечение условий для развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; в процессе своей **работы** мы должны способствовать формированию общей культуры личности детей, развитию их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, инициативности.

В нашем дошкольном учреждении дети с ОВЗ – это преимущественно дети с тяжелыми нарушениями речи. Специфика таких нарушений характеризуется общими тенденциями. Нарушение речи или ее полное отсутствие является предпосылкой к возникновению коммуникативного барьера, отчужденности и отгороженности в детско-родительских отношениях. Нарушение речевого развития ребенка выступает как психотравмирующий фактор, снижающий возможности успешной адаптации его как в группе сверстников, так и при установлении

отношений со значимыми взрослыми (учителями, воспитателями). Переживания, связанные с затруднениями в общении, формируют у ребенка с нарушениями речевого развития чувство неполноценности. Для преодоления этих особенностей мы всегда ищем что-то новое, интересное, современное, но в тоже время удобное и эффективное. Таким инструментом оказались метафорические ассоциативные карты.

Метафорические ассоциативные карты – это уникальный инструмент и помощник не только педагога-психолога, но и учителя-логопеда, воспитателя и даже родителя. В деятельности психолога карты можно использовать в групповой и индивидуальной работе с детьми, в консультировании в режиме ребенок + родитель, групповая работа с родителями. Применение метафорических карт в педагогической деятельности может способствовать развитию познавательной и эмоциональной сферы детей, их креативности, коммуникативных навыков, связной речи, обогащению и активизации словаря. Родители могут использовать карты для игр в детской компании и для игр с ребенком дома и в дороге.

Метафорические ассоциативные карты – это набор картинок размером с открытку или чуть меньше. На них изображены люди, их взаимодействие, жизненные ситуации, пейзажи, животных, предметы быта, абстрактные картины. Первоначально метафорические карты являлись проективной методикой, т.е. важен не заложенный изначально психологом в эту картинку смысл, а душевный отклик каждого ребенка на попавшуюся ему картинку. Хозяин карты – хозяин истории, автор рассказа об этой картинке.

В работе мы часто используем набор метафорических ассоциативных карт для детей и взрослых «Я и все-все-все» автора К. Крюгер, художник В. Кирдий.

Изображения на картах позитивны, немного «мультик», среди них нет сюжетов, которые однозначно могли бы быть восприняты как негативные, пугающие, драматические. Тем не менее, учитывая проективные механизмы психики, все эти карты при достаточной квалификации специалиста могут быть использованы и для работы с детскими переживаниями, травмами, страхами. Работа с визуальными образами благотворно сказывается на активности правого полушария, которое отвечает за креативность и интуицию. Эти образы помогают получить доступ к ресурсам подсознания, обойти защитные механизмы психики. В тоже время во многих процедурах работа с образами дополнена вербальной работой, которая активизирует левое полушарие, отвечающее за логику и упорядочивание жизни. Совместная слаженная работа двух полушарий, которая запускается на протяжении работы с картами, продолжается и за пределами игровой ситуации, гармонизируя жизнь ребенка.

Эта колода карт открывает широкий спектр тем и целей, которые можно реализовывать с ее помощью: коррекция эмоционального состояния детей с ОВЗ, поиск внутренних ресурсов ребенка, выявление стратегий взаимодействия ребенка в семье (детско-родительские отношения, отношения между братьями/сестрами) и в детском саду, коррекция этих взаимоотношений, развитие креативности, гибкости и вариативности мышления.

Так, например, на первом этапе индивидуальной работы с ребенком педагогом – психологом можно предложить поиграть в игры «Расскажи историю», «На кого я похож». Эти игры направлены на установления доброжелательного контакта. В данном случае психолог оказывает минимальное воздействие. В игре «Расскажи историю» психолог предлагает ребенку выбрать карту, которая понравилась больше всего, и сочинить по ней историю. Такие истории всегда бывают автобиографичны и имеют богатую почву для дальнейшей работы. Игра «На кого я похож» похожа на предыдущую. Ребенку предлагается выбрать одну карту и пояснить, чем персонаж на рисунке напоминает выбравшему самого себя. Возможно использовать эту игру и в групповой работе на этапе знакомства группы. Упражнение «На кого я похож» можно использовать и в качестве коррекции эмоционального состояния ребенка. Как и в первом случае находится карта, с которой ребенок идентифицирует себя, объясняет почему. Затем ему предлагается сочинить сказку, в которой с этим персонажем происходят события, которые меняют его состояние. Психолог при необходимости направляет рассказ ребенка, делая его более ресурсным. Можно предложить ребенку нарисовать новую карту, на которой герой будет уже с другим эмоциональным состоянием.

Также в колоде метафорических карт представлены изображения, работа с которыми помогает обсудить тему страхов. Например, ребенок выбирает из комплекта карту, персонаж которой кажется ему самым смелым – тем, кто не боится того, чего боится он сам. Далее психолог предлагает ребенку сочинить историю – например, о том, как персонажу нравится то, что страшит ребенка, или о том, как персонаж раньше боялся того же самого, а теперь не боится.

Игры для выявления особенностей семейного взаимодействия: «Моя хвостатая семья», «Младшенький», «Братики-сестрички». В упражнении «Моя хвостатая семья» ребенку (или членам семьи) предлагается выбрать среди карт ту, которая им больше всего нравится, и рассказать о ней. В зависимости от цели можно уделить внимание следующим вопросам: «Как проходит обычный день в этой семье?», «О чем мечтают члены этой семьи?», «Чего им не хватает?», «О чем они разговаривают». «Младшенький»: карты, на которых представлены сцены взаимодействия детей разного возраста (старший и младший), можно использовать для консультирования в ситуации появления в семье второго (или иного последующего) ребенка. Ребенок произвольно выбирает рисунок и рассказывает по нему историю самостоятельно. Затем психолог может предложить для развития темы другой рисунок, при необходимости взаимодействуя с ребенком для создания более адаптивного отношения к ситуации.

Игры «Нарисуй начало» и «Нарисуй продолжение» способствуют развитию креативности и гибкости мышления. Ребенок выбирает одну карту из комплекта и должен придумать и нарисовать начало или продолжение того сюжета, который видит на рисунке.

Игра, способствующая развитию эмпатии – «Какую карту загадал другой?». Перед участниками раскладываются карты рисунком вверх. Каждый ребенок загадывает карту, не показывая и не называя ее. Задача другого ребенка – предложить, какой рисунок был выбран и почему.

Игры с метафорическими картами могут использовать в своей работе и учитель-логопед. Тогда цель игр смещается от исследования внутреннего мира ребенка на коммуникацию, развитие связной речи, построению и оформлению высказывания, активизации и пополнению словаря.

Например, коммуникативная игра «Мы сегодня...» вызывает позитивные эмоции, создает бодрый настрой на день, усиливает творческий компонент мышления. Ребенок наугад вытягивает одну из карт, на которых изображены животные или сказочные персонажи и говорит: «Мы сегодня... снеговики». И все ребята обсуждают, как «по-снеговиковому» можно провести этот день (пойти кататься с горки, походить с ведром на голове, съесть мороженное на обед и др.). Здорово, если получится что-то из этого осуществить.

Игра «Спасибо» способствует не только развитию речи, но и выработке адекватных коммуникативных навыков – например привычку здороваться или говорить: «Спасибо». В паре ребенок выбирает карты с изображением ситуаций, в которых один из персонажей благодарит другого, и вместе со взрослым по ролям разыгрывает эту ситуацию. Имеет смысл сначала отводить ребенку роль получающего благодарность, а затем спрашивать его о том, понравилось ли ему (или персонажу) слышать «спасибо» в свой адрес.

Игра «Что сначала, что потом» направлена на развитие словесно-логического мышления, установлению причинно-следственных связей, связной речи, умение продолжить начатую мысль, высказывание. Цель игры «Разложи по порядку» предложенные карты разложить в последовательности, которая соответствует сюжету, составить связный рассказ, ответить развернутым высказыванием на поставленный вопрос.

Таким образом, метафорические ассоциативные карты способствуют охране и укреплению психического здоровья детей с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия. Игры и упражнения с картами направленные на самопознание и изучение отношений, творческое рассказывание и рисование способствуют созданию благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Метафорические карты способствуют формированию общей культуры личности детей, развитию их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, инициативности. А многообразие техник метафорических ассоциативных карт и видов колод и наборов обеспечивают вариативность и разнообразие содержания программы дошкольного образования.

Библиографический список

1. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Ассоциативные карты в работе с трудным случаем: учеб.-практ. рук. – Новосибирск, 2016. – 248 с.
2. Крюгер К. Метафорические ассоциативные карты для детей и взрослых «Я и все-все-все»: брошюра с описанием методик работы. – СПб., 2016. – 50 с.

Рыбина А.М., учитель-дефектолог ГКБОУ
«Общеобразовательная школа-интернат
Пермского края» г. Перми,
antonina_obuhova@mail.ru

Лэпбук как новая форма организации деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха

Аннотация. Лэпбук – авторская книга или папка, созданная педагогом, используемая для формирования представлений об окружающем мире, коррекции познавательного и речевого развития, как у нормально развивающихся детей, так и глухих, слабослышащих детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: лэпбук, папка, дети с нарушением слуха, книга, глухие, слабослышащие дети.

Приоритет игры является главной особенностью организации образовательной деятельности в дошкольном детстве. Чтобы заинтересовать и привлечь внимание современных детей каждый педагог старается найти интересные формы организации. Исключением не являются педагоги, работающие с детьми с нарушением слуховой функции. Результатом такого поиска может стать тематическая папка или лэпбук.

Лэпбук (*lapbook*) – это авторская интерактивная книга или папка, которую каждый собирает сам, склеивает ее отдельные части в единое целое, творчески оформляет, используя всевозможные цвета и формы, конструкции. Она может включать в себя папки, конверты, наборы картинок и карточек, коллекцией маленьких книжечек с кармашками и окошечками, которые дают возможность размещать информацию в виде рисунков, небольших текстов, в любой форме и на любую тему. Творческий педагог, владеющий техникой скрапбукинга, использует оригинальные конструкции при создании альбома. Существует несколько основных конструкций: «каскад», «раскладушка», «водопад», различные «поп-ап конструкции». С помощью них педагог создает «сюрпризные» ситуации для ребенка, развивает мелкую моторику.

Обычно педагог изготавливает лэпбук по одной лексической теме или нескольким, близким по содержанию, либо подчиняется одной цели. Данное пособие отвечает требованиям к организации пространственной предметно-развивающей среде:

– трансформируемость – пособие видоизменяется само, изменяет пространство вокруг себя в зависимости от образовательной ситуации, особенностей речи детей с нарушением слуха, их возраста, индивидуальных психо-физических особенностей;

– полифункциональность – возможность использования папки в различных образовательных ситуациях. Лэпбук можно использовать в работе как с малой подгруппой и индивидуально.

– вариативность – динамическая сменяемость игрового и речевого, дидактического материала, обеспечивающего самостоятельный выбор детей, появление свежих материалов, стимулирующих активность детей.

– доступность лэпбука обеспечивает все виды детской активности, обеспечивает доступность как нормативно развивающимся детям, так и слабослышащим и глухим дошкольникам. Использование возможно в любом пространстве, где осуществляется образование детей, в том числе и на прогулке.

– насыщенность – в лэпбуке, как части предметно-пространственной среды учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей с нарушением слуха, в одной папке можно разместить необходимое количество речевого и практического материала по изучаемой теме и применять его в различных видах детской деятельности (игровой, познавательной, исследовательской и творческой).

Основой лэпбука является твердая бумага или картон, небольшого размера, главное, чтобы он уместился на коленях ребенка, был комфортен в обращении. Листы картона соединены в книгу кольцами для скрапбукинга, кольца позволяют менять очередность страниц, изымать листы, либо пополнять книгу в зависимости от образовательной ситуации, возраста ребенка, индивидуальных образовательных потребностей ребенка с нарушением слуха.

Таким образом, можно заметить, что лэпбук – это осовремененный вариант плаката, полотна, адаптированной книги, альбома, комплекта картинок и табличек, используемых в образовательном процессе с глухими и слабослышащими детьми дошкольного возраста.

Большой плюс использования лэпбука в том, что работать с папкой можно в паре с педагогом, со сверстником, где один из детей берет на себя роль «учителя», также малой подгруппой из 3–4 детей. Папка также используется с детьми в свободной деятельности, на индивидуальных занятиях с учителем-дефектологом.

В своей профессиональной деятельности активно используются несколько видов папок: папки по лексической теме (овощи, одежда) и папки по коррекции звукопроизношения.

В качестве примера рассмотрим разделы лэпбука для глухих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста:

1. Набор картинок и табличек по теме (6–7 пар картинок и табличек, дополнительно лишняя табличка).

2. Сюжетная картинка, текст для чтения из 5–6 предложений.

3. Серия сюжетных картинок, комплект предложений, с дополнительной лишней табличкой для составления рассказа.

4. Вопросы по тексту.

5. Картинки с изображениями предметов не изучаемых в рамках непосредственной образовательной деятельности, для самостоятельного изучения, рассматривания детьми в свободной деятельности.

6. Таблички с описательными загадками.

7. Раскраски, прописи, близкие по тематике лэпбука. Данный материал может быть представлен в ламинированном варианте для многократного использования, так и распечатанные, листы с задания вкладываются в папку по мере необходимости.

8. Дидактические игры (разрезные картинки, мемори, лото) и игры на развитие высших психических функций, развитие элементарных математических представлений с использованием стеклянных шариков, пластилина, скрепок, прищепок.

В лэпбуке, для коррекции звукопроизношения иная структура:

1. Задания на развитие речевого дыхания. Здесь располагаются игрушки с возможностью поддувания (бабочки на нитке, «прожорливые фрукты»).

2. Комплекс артикуляционной гимнастики.

3. Карточка движений, выполняемых во время выполнения фонетической ритмики.

4. Картинки с артикуляцией звука, со звукоподражаниями, стимулирующими появления звука

5. Картинки, таблички по автоматизации звука в слогах, словах, фразах, предложениях, небольших рассказах.

6. Картинки, таблички по дифференциации пар звуков.

7. Дидактические игры по автоматизации и дифференциации звуков («ходилки», «игры с фонариком», лото, пазлы).

8. Игры на развитие зрительного восприятия (корректирующие пробы, «четвертый лишний», прописи, раскраски).

Следует раскрыть результаты использования лэпбука в совместной образовательной деятельности:

1. Он помогает ребенку по своему желанию организовать свою деятельность, систематизировать, сформированные ранее представления. Лучше понять, запомнить и систематизировать материал.

2. Это способ для возобновления представлений о пройденном материале.

3. Ребенок старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в состоянии научиться самостоятельно, работать с книгой, приводить ее в порядок, складывать материал на свои места.

4. Лэпбук подходит для организации деятельности малыми подгруппами, индивидуально.

5. Работа с папкой является одним из видов совместной деятельности взрослого и детей. А может быть еще и формой подведения итогов тематической недели.

Подводя итог, можно сделать вывод, что работа с лэпбуком решает ряд задач современного образования, давая детям с нарушением слуха не только представления об окружающем мире, но и обучает их пользоваться папкой, как средством получения информации. Лэпбук - это не просто форма организации деятельности, это реализация творческого потенциала педагога, развитие потенциальных возможностей детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Библиографический список

1. Гатовская Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования: матер. VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь, 2015.
2. Носова Е.Ю., Федорова Т.В. Использование тематической папки (лэпбук) в организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – № 15.

*Сафонова К.А., магистрант
Научный руководитель: к.п.с.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Ворошнина О.Р., ПГГПУ,
г. Пермь, ska.2010i@yandex.ru*

Теоретическое обоснование создания коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей дошкольного возраста по образовательной области «Речевое развитие»

Аннотация. В детском саду для решения задач развития речи важнейшей предпосылкой выступает правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда, в которой у детей возникло бы желание говорить, вступать в речевое общение. Требования к среде речевого развития сводятся к требованиям коррекционно-развивающего предметно-пространственного окружения в целом.

Речевое развитие слабослышащих дошкольников - сложный процесс. Как в дошкольном учреждении, так и в семье должны быть созданы условия для обеспечения различных сторон этого процесса. Одним из важных факторов, влияющих на овладение речью, является организация коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей.

Ключевые слова: слабослышащие дети, коррекционно-развивающая среда, предметно-пространственная среда, речевое развитие, речевая среда, дети дошкольного возраста.

Исследования предметно-развивающей среды ведутся уже достаточно давно. Большой вклад в создание теории и методологии построения и функционирования развивающей среды внесли Н.Н. Поддьяков, С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина, Л.А. Парамонова и др. В 90-х гг. XX в. вопрос о предметно-развивающей среде ставился в работах В.А. Петровского, Л.А. Смывиной, Л.М. Клариной, Л.П. Стрелковой и др.

На сегодняшний день актуальной проблемой дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является создание коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды для слабослышащих детей дошкольного возраста в контексте их речевого развития, так как нарушение слуха негативно отражается на развитии речи и затрудняет процесс социализации ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда (далее –

КРППС) в нашем исследовании понимается как совокупность объектов материального характера для развития ребенка, предметных, социальных и коррекционных средств обеспечения различного вида деятельности детей дошкольного возраста. КРППС должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, коррекционную, стимулирующую, коммуникативную функции.

Эффективность коррекционно-образовательной работы во многом зависит от организации КРППС. Специально организованное пространство должно создавать возможность для успешного развития речи, а также стимулировать его активность. Оно должно позволять ребенку проявлять свои способности как на занятиях, так и в свободной деятельности. Организованная КРППС помогает ребенку чувствовать себя уверенно и способствует всестороннему развитию личности.

При этом возникает проблема создания КРППС в группе слабослышащих детей дошкольного возраста, так как речь находится в тесной взаимосвязи со слухом. Поэтому речь слабослышащих детей не может развиваться без создания КРППС и специального обучения.

В рамках данной проблемы была определена тема нашего исследования: теоретическое обоснование создания коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей дошкольного возраста по образовательной области речевое развитие.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей дошкольного возраста по образовательной области речевое развитие. Объектом исследования выступает создание коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей дошкольного возраста. Предмет исследования является процессом развития речи слабослышащих детей дошкольного возраста. В качестве контингента исследования выступят слабослышащие дети дошкольного возраста.

Для достижения цели необходимо достичь решения следующих задач исследования: изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования; изучить особенности создания коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей дошкольного возраста; выделить требования к построению КРППС; выявить особенности речевого развития и особые образовательные потребности слабослышащих детей дошкольного возраста; выявить особенности создания коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды в группе для слабослышащих детей дошкольного возраста по образовательной области речевое развитие.

Методологической основой исследования стали научные разработки феномена «образовательная среда», которыми занимались отечественные (В.П. Лебедева, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин, В.А. Ясвин и др.) и зарубежные (А. Бандура, К. Левин) ученые. В.В. Давыдов и Л.Б. Переверзев определили требования, которым должна отвечать среда учебно-воспитательного учреждения. Изучением создания слухо-речевой среды незлышащих детей занимались С.А. Зыков, Л.П. Носкова и др. Методы формирования устной речи у детей с нарушениями слуха раннего и дошкольного возраста описаны Н.А. Рау,

Е.Ф. Рау, Н.И. Беловой, Э.И. Леонгард, А.Д. Салаховой, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымской и др.

Научная новизна исследования состоит в получении данных об особенностях создания КРППС для слабослышащих детей дошкольного возраста. Практическая значимость исследования заключается в непосредственной разработке требований КРППС, которая поможет развивать речь слабослышащих детей дошкольного возраста.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования образовательная деятельность должна строиться на принципе интеграции образовательных направлений. Решение программных воспитательных задач обеспечивается не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и в самостоятельной деятельности детей, а также при проведении режимных моментов. Результатом реализации этих требований является создание КРППС, чтобы каждый компонент был рассчитан на детский коллектив в целом, а среда давала возможность каждому слабослышащему ребенку заниматься любимым делом, общаться со сверстниками, проявлять и демонстрировать свою индивидуальность и творческие способности [4].

Основной формой работы с дошкольниками и ведущей деятельностью для них, как известно, является игра. Одним из условий эффективности организационно-воспитательного процесса дошкольного учреждения является правильная организация и умелое включение ребенка в активное взаимодействие с окружающим предметным миром.

Согласно ФГОС ДО создаваемая в дошкольной образовательной организации образовательная среда должна отвечать следующим требованиям:

- гарантировать охрану и укрепление физического и психического здоровья детей;
- обеспечивать эмоциональное благополучие детей;
- способствовать профессиональному развитию педагогических работников;
- создавать условия для развивающего вариативного дошкольного образования;
- обеспечивать открытость дошкольного образования;
- создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [2].

В КРППС группы для слабослышащих детей входят не только требования к организации образовательной, предметно-пространственной среды, но и требования к слухоречевой среде, так как она является необходимым условием результативности речевого развития слабослышащих дошкольников. Так, создание КРППС предполагает постоянное мотивированное общение с ребенком с нарушением слуха независимо от его способности воспринимать речь и уровня речевого развития. В создании этой среды участвуют, прежде всего, педагоги группы, работники дошкольной образовательной организации, родители, другие взрослые, которые вступают в постоянное общение с ребенком. КРППС является не только компонентом процесса формирования речи, но и условием, обеспечивающим эффективность речевого развития детей [3].

Рассмотрим также, в каких условиях может проходить работа по развитию речи слабослышащих детей дошкольного возраста:

- дома, в режимные моменты. Основное внимание следует уделять выяснению значений слов и фраз, активизации усвоенного речевого материала в процессе общения с детьми и взрослыми;

- на занятиях по изобразительной деятельности и конструированию, игре, ознакомлению с окружающим миром, труду, физическому воспитанию и т.д. Детям дается материал, необходимый для усвоения содержания, а также слова и фразы, необходимые для организации деятельности детей;

- на занятиях по развитию речи. В процессе происходят уточнение звуко-буквенного состава слова, усвоение его значения, а также формирование разных видов речевой деятельности. Во время занятий усвоенный речевой материал включается в различные коммуникативные ситуации;

- на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучения произношению. Уточнение произносительной стороны речи с максимальным использованием остаточного слуха детей;

- в семье. Родители, ориентируясь на рекомендации сурдопедагога, продолжают развитие речи детей, закрепляют у них речевые навыки [1].

В КРППС для слабослышащих детей по образовательной области «Речевое развитие» входят компоненты предметно-пространственной среды – это природное окружение и его объекты, культурно-дизайнерское оборудование и атрибутика, игры и игрушки по видам, целям и характеру игровых действий, ситуаций и ролевых проявлений, коррекционно-развивающие дидактические игры и тренинги, игры-драматизации, театральные музыкальные блоки, дидактические пособия. Но также в нее входят и компоненты коррекционно-развивающей среды, направленной на речевое развитие слабослышащих детей – это организация комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям в ходе образовательного процесса и система взаимодействия педагогов, родителей, детей, которая направлена на компенсацию имеющихся отклонений в развитии.

Следовательно, обеспечение коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды – это одно из условий речевого развития слабослышащих детей дошкольного возраста.

Мы выделяем основные требования создания КРППС в группе для слабослышащих детей:

- совокупность объектов материальной природы для развития ребенка, предметных, социальных и коррекционных средств обеспечения развития речи в различных видах деятельности;

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;

- формирование у детей потребности в речевом общении;

- поддержание всех проявлений речи ребенка, независимо от их уровня;

- побуждение детей к активному использованию речи;

- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения;
- контроль за детской речью со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи взрослых.

Использование звукоусиливающей аппаратуры является важнейшим требованием к организации КРППС. Она обеспечивает более полное восприятие речи и звуков окружающего мира, что положительно сказывается на формировании устной речи и общения.

Таким образом, коррекционно-развивающая предметно - пространственная среда группы для слабослышащих детей должна быть организована в соответствии с ФГОС ДО и должна обеспечивать реализацию адаптированной основной образовательной программы, разработанной педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации. Она позволяет каждому слабослышащему ребенку найти себе занятие, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с педагогами и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки. Также КРППС работает над развитием самостоятельности ребенка, будучи при этом разнообразной, насыщенной, нестандартной, доступной и безопасной.

Библиографический список

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для слабослышащих и позднооглохших детей раннего и дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: https://krasds6.edumsko.ru/uploads/32400/32400/section/650393/AOOP_dlya_slaboslyshawih_i_pozdnooglohshih.pdf
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.
3. Шматко Н.Д, Пельмская Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 280 с.

*Селезнева Т.А., учитель-логопед,
taselezneva1974@mail.ru*

*Шачкова О.С., учитель-логопед, МАДОУ ЦРР
Д/с «Лура»/корпус «Светлячок», г. Оса,
olga_shachkova@mail.ru*

Школа начинающего логопеда

С каждым годом наблюдается увеличение количества детей с речевыми нарушениями, следовательно в образовательные организации приходят начинающие специалисты. В целях оказания методической помощи учителям –

логопедам, имеющим опыт работы менее пяти лет, в повышении их педмастерства, развитии личностной культуры и усилении творческого потенциала, направленного на активное освоение новых эффективных учебно-воспитательных технологий и повышение качества образования, в течение 2018/19 учебного года в рамках РМО педагогов, работающих с детьми ОВЗ была создана и функционировала творческая группа «Школа начинающего логопеда».

Были поставлены задачи:

1. Разработать содержательный компонент встреч с педагогами по теме «Деятельность учителя-логопеда».

2. Подобрать материал и разработать методические рекомендации для учителей-логопедов.

3. Предоставить помощь в оформлении и заполнении документации учителя-логопеда.

4. Консультировать по вопросам развития речи и коррекции звукопроизношения у детей с ТНР.

5. Провести открытые коррекционно-развивающие занятия с детьми.

Организаторами являлись члены РМО учителей-логопедов, с опытом работы более двадцати лет, совместно с муниципальным бюджетным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Осинским методическим центром».

Творческой группой был разработан и утвержден план мероприятий, согласно которому были проведены три основные встречи.

Первая встреча «Шпаргалка для начинающего логопеда» была посвящена рассмотрению перечня документации и правильному ее заполнению, согласно единой форме, утвержденной РМО. Для молодых специалистов проведена презентация, предложены бланки документов для заполнения, образцы заполнения планов, журналов, тетрадей взаимодействий, речевых карт, отчетов. В течение мероприятия специалисты ответили на вопросы коллег по теме, а также подготовили для присутствующих пакет образцов заполнения документации и презентацию «Шпаргалка для начинающего логопеда». Встреча получила высокую оценку присутствующих.

На следующей межсекционной встрече «Ключ к успеху», был представлен материал по теме: «Взаимодействие участников образовательных отношений, как условие эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ».

Был представлен следующий материал:

– Мастер-класс «Взаимодействие педагогов при использовании «интеллектуальной карты» для развития речи детей дошкольного возраста»;

– Презентация опыта «Информационный стенд учителя-логопеда «Мама почитай-ка», как эффективный способ вовлечения родителей в коррекционно-образовательную деятельность»;

– Сообщение по теме «Взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями группы при работе с детьми с ОВЗ»;

– Сообщение по теме «Содержание речевого центра в группе комбинированной направленности»;

– Сообщение по теме «Взаимодействие участников образовательных отношений, как условие эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ».

На заключительной встрече «Логопедическая кухня» коллегам был представлен комплекс практических занятий с детьми с ОВЗ:

– «Логопедическая пятиминутка» в старшей группе комбинированной направленности «Удачная рыбалка» (*совместная деятельность педагога и детей в режимных моментах*);

– Совместная деятельность «Логоритмика» в средней группе компенсирующей направленности «Весеннее приключение»;

– Совместная деятельность «Логоритмика» в подготовительной к школе группе комбинированной направленности «Читаем русские народные сказки»;

– Индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность в средней группе комбинированной направленности «Морское путешествие» (*автоматизация звука [Л]*);

– Индивидуальная коррекционно-развивающая деятельность в подготовительной к школе группе комбинированной направленности «В гостях у Нюши» (*дифференциация звуков [С]-[Ш]*);

– Из опыта работы. Мастер-класс с родителями «Логопедическое ассорти»

Представленные мероприятия отражали профессиональный подход, опыт работы специалистов. Каждое открытое занятие сопровождалось коррекционной направленностью, соответствовало основным требованиям ФГОС ДО.

Для своевременного решения вопросов, связанных с профессиональной деятельностью начинающих учителей-логопедов, в течение года в сети «ВКонтакте» проводились онлайн-консультации.

Итогом деятельности творческой группы создан электронный вариант разработок практикумов, занятий, образцов заполнения документации для педагогов по теме «Деятельность учителя-логопеда».

В следующем году по просьбе педагогов, планируется продолжение работы с начинающими логопедами. В перспективе: показать серию коррекционно-развивающих занятий: подгрупповые по обучению грамоте и развитию речи, индивидуальные по постановке, дифференциации и автоматизации звуков речи. Основной целью которых, поделиться опытом использования приемов и методов в работе с детьми с ТНР. Также показать на практике взаимодействие учителя – логопеда и педагога группы через участие в режимных моментах и тетрадь взаимодействия. Провести презентации речевых центров в группах комбинированной и компенсирующей направленности. Сделать обзор методического оснащения кабинета учителя – логопеда и подготовить необходимые рекомендации.

*Слепова С.Н., воспитатель,
Алексеева М.В., методист МАДОУ «Центр
развития ребенка – детский сад № 161»
г. Перми*

Игры на SMART-доске для маленьких и больших

Игра имеет в жизни ребенка огромное значение. С развитием современного общества, дети используют много гаджетов, планшетов для запоминания информации. Кроме традиционных игр в ДОУ, мы расширяем спектр игр с помощью компьютерных технологий, одной из которых являются игры на Smart-доске. Игра способствует созданию заинтересованной, непринужденной обстановки. В игровой деятельности раскрывается индивидуальность ребенка, формируется чувство коллективизма и взаимопонимания, развиваются творческие способности ребенка. Влияние игры на развитие ребенка с ОВЗ бесценно. Игровая деятельность способствует формированию произвольности психических процессов. У детей с особыми образовательными потребностями процессы частично или полностью нарушены.

Программа «Пермячок.ru. Обучение с увлечением», не предусматривает раздел работы с детьми ОВЗ. Поэтому в своей педагогической практике, мы расширили направления программы с использованием цифровых технологий: таких как « SMARTBoard» , «Киннект», «Kidsmart.

Образовательный модуль «Properm: Прогулки по городу» решает задачи образования, просвещения и воспитания жителей Перми, прежде всего детей. В тематическом плане данного образовательного модуля предложено содержание в соответствии с историческими, краеведческими, национальными особенностями региона. Педагогами ДОУ разработан цикл игр про г. Пермь и Пермский край: «Мой город Пермь», «Красота города», «Театры города Перми», «Музей города Перми», «Город Пермь с высоты», «Найди пару достопримечательности», «Скульптура Кама – река». Игры помогают закрепить тему недели, решая задачи всех участников образовательного процесса.

Образовательный модуль «Веселый светофорик». Цель: создание условий для формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста навыков осознанного безопасного поведения на улицах города средствами ИКТ. Разработаны игры: «Какой знак спрятался?», «Найди одинаковый знак», «Водный и воздушный транспорт», «Дорожные знаки», «Правила дорожного движения», «Мой друг светофор». Дети приобрели навыки пользоваться алгоритмом, усвоены понятия «регулировщик», «дорожная разметка», «опасная дорога», «дорога с односторонним (двухсторонним) движением» и т.д.

Образовательный модуль «Азбука этикета». Цель: создание условий для детей дошкольного возраста с ОВЗ формирования общей культуры поведения в общественных местах. Разработан цикл игр: «Человек без друзей, что дерево без корней», «Кто ходит в гости по утрам», «Чей костюм», «Кому принадлежит одежда»,

«Друзья». Игры и использованием ИКТ технологий помогают видеть, понимать, оценивать чувства и поступки других детей.

Использование ИКТ в работе с детьми ОВЗ открывает возможности:

- представить наглядно материал, который невозможно показать иными способами;
- создать положительную мотивацию за счет использования анимации для привлечения внимания, и многократного повторения материала
- активизировать познавательную деятельность воспитанников за счет тактильных прикосновений к доске.

В игре происходит первоначальное воспитание многих качеств, необходимых будущему патриоту своего родного города и края. У ребенка развиваются сообразительность, настойчивость, выдержка, внимание, находчивость, умение работать в команде. Данные игры помогают детям с ОВЗ более глубоко изучить, закрепить пройденный материал. В условиях игры с использованием ИКТ-технологий дети лучше запоминают игровую ситуацию, развиваются все виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельные действия. Игра становится ведущей деятельностью. Ребенок с особыми образовательными потребностями начинает учиться играть самостоятельно с определенными правилами. Но ведь не все дети с ОВЗ умеют играть! Поэтому научить их играть – основная задача участников образовательного процесса.

Старкова Т.А., магистрант

*Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Токаева Т.Э., ПГГПУ, г. Пермь,
starkovatanya96@gmail.com*

Теоретические аспекты формирования навыков трудовой деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Аннотация. Цель данной статьи заключается в теоретическом изучении процесса формирования навыков трудовой деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях специальной школы.

В статье рассматриваются особенности формирования навыков трудовой деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития, как основы их социализации и абилитации. Раскрывается сущности, характеристик, структуры процесса формирования навыков трудовой деятельности, принципов их осуществления в условиях специальных коррекционных школ, в частности реализации ФГОС начального общего образования для детей с интеллектуальной недостаточностью. ТМНР рассматривается как сочетание глубокой умственной отсталости с расстройством аутистического спектра

Ключевые слова: тяжелые и множественные нарушения развития, трудовая деятельность, младший школьный возраст, навык, глубокая интеллектуальная недостаточность, социально-бытовые навыки, расстройство аутистического спектра, дефектолог, учитель специальной школы.

Трудовая деятельность является одним из важных факторов воспитания личности. Труд в школе, в том числе и познавательный, должен представлять собой целенаправленную, осмысленную, разнообразную деятельность, имеющую личностную и социальную направленность, учитывающую особые образовательные потребности детей с ТМНР. За последние десятилетия в России по разным причинам стремительно увеличилось число детей, имеющих нарушения развития, зачастую – в самых разнообразных сочетаниях. Резко изменился и состав учащихся образовательных учреждений.

Для детей с ТМНР характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести [3].

Проблема оказания психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития является наименее разработанным направлением специальной психологии и педагогики. До недавнего времени такие дети считались «не подлежащими обучению» даже в специально организованных коррекционно-образовательных условиях. Они находились в семьях или учреждениях Министерства социальной защиты. В настоящее время интерес к проблеме помощи данной категории детей значительно возрос.

Сегодня каждый ребенок может получать образовательные услуги в учреждениях специального и общего назначения, если в них созданы необходимые условия. Основное назначение образовательных организаций – подготовить учащихся к самостоятельной жизни в окружающем социуме. Главную роль во всей образовательной системе играет трудовое воспитание и обучение. От того, как оно будет организовано, зависит уровень социализации детей с ТМНР.

Переход к активной политике включения детей с выраженными формами интеллектуальных нарушений в доступную им образовательную среду делает актуальной проблему исследования процесса формирования навыков трудовой деятельности у детей с ТМНР, как основы их социализации и абилитации. Становится важным раскрытие сущности, характеристик, структуры процесса формирования навыков трудовой деятельности, принципов их осуществления в условиях специальных коррекционных школ, в частности реализации ФГОС начального общего образования для детей II варианта обучения, детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Нехватка комплексных клинико-психолого-педагогических исследований, соответствующего диагностического инструментария и программ психолого-педагогического сопровождения в условиях школы, учитывающих множественный характер нарушений данной категории детей, сказывается на эффективности коррекционно-развивающего процесса и, в конечном итоге, на формировании

навыков трудовой деятельности как предпосылок их социализации и адаптации. Исходя из выше сказанного вытекает проблема исследования. Каковы особенности, условия формирования трудовой деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития?

А.С. Макаренко считал, что основой является именно труд. Но что такое труд – это совсем не то, чем заняты руки ребенка, подростка. Труд это то, что развивает маленького человека, поддерживает его, помогает ему самоутвердиться.

В педагогике трудовое обучение – есть последовательный комплекс действий, направленный на передачу детям знаний (о труде и профессиях), навыков (самообслуживания, взаимопомощи и совместной коллективной деятельности) и элементарных умений на бытовом уровне.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное изучение процесса формирования навыков трудовой деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях специальной школы.

Исходя из цели исследования, были определены его задачи:

1. Проанализировать основные теоретико-методологические подходы к изучению и воспитанию детей с ТМНР, отраженные в трудах отечественных и зарубежных авторов.

2. Выделить условия и факторы необходимые для формирования навыков трудовой деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях специальной коррекционной школы.

3. Определить и адаптировать диагностические методики, позволяющие оценить особенности трудовой деятельности умственно отсталых воспитанников специальной коррекционной школы.

4. Описать АООП по изобразительной деятельности для обучающихся II варианта, в частности, детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В качестве объекта исследования выступают процесс формирования трудовой деятельности учащихся с тяжелой умственной отсталостью и множественными нарушениями развития.

Предметом исследования являются условия, и факторы формирования трудовой деятельности тяжело умственно отсталых воспитанников в условиях специальной школы.

Контингент исследования – дети младшего школьного возраста с ТМНР.

Теоретико-методологическая основа исследования. В своей работе мы опирались системный подход к процессу воспитания и обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития как сложной системе, развивающейся по законам единого, целостного организма (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.). В основу реализации системного подхода положены: теория деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); исследования проблем социализации и индивидуализации личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.). В качестве базовых для исследования развития лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития выделяются концептуальные положения о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка

(Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.); о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах (Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер и др.); учение о компенсации нарушенных функций (Л.С. Выготский, П.К. Анохин, В.И. Лубовский); принцип развивающего обучения, предполагающий учет зон актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский); принцип индивидуального и дифференцированного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Т.А. Власова, А.Г. Асмолов).

Важными для организации нашего исследования явились труды, раскрывающие клинико-психолого-педагогические особенности детей с ТМНР (Л.Б. Боряева, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук, М.С. Певзнер, Л.М. Шипицына, А.М. Царев).

В современной специальной педагогике трудовая деятельность рассматривается как целенаправленный процесс формирования элементарных трудовых умений, позитивной мотивации. Формирование трудовой деятельности является необходимым, важнейшим условием развития самостоятельности детей с ТМНР [1].

А.М. Царев в своем исследовании выделил структуру понятия «тяжелые и множественные нарушения развития»: 1) совокупность различных психофизических нарушений (сложная структура дефекта) вследствие органического поражения ЦНС; 2) высокая степень выраженности нарушений (в первую очередь нарушений интеллекта); 3) существенное влияние совокупности нарушений на развитие личности в целом; 4) потребность в интенсивной помощи, превышающей размеры поддержки, оказываемой при каком-то определенном нарушении, в силу ее недостаточности; 5) необходимость создания среды, адаптированной особым потребностям человека [2].

Мы же в своей работе будем рассматривать тяжелое и множественное нарушение развития, как глубокое интеллектуальное недоразвитие, сочетаемое с расстройствами аутистического спектра.

Основными условиями формирования трудовой деятельности у детей с ТМНР выступают: необходимость дифференциации специального образовательного стандарта в соответствии с возможностями и потребностями детей с ТМНР; учет, при составлении адаптированной основной программы, индивидуальных особенностей детей с ТМНР; специально организованное обучение и воспитание трудовой деятельности; организация предметно-пространственной среды.

Словесные методы. Это инструкция, рассказ, беседа, объяснение и др. Наглядные методы. К ним относятся показ изучаемых предметов, изображений, организация наблюдений учащихся, показ кино и развивающих видеофильмов, презентаций и др. Практические методы. Они включают дидактические и сюжетно-ролевые игры, упражнения, выполнение трудовых и социально-бытовых заданий. Методика пошагового изучения А.Р. Маллер (2003), Г.В. Цикото (2003) были сформулированы основные требования к методике обучения детей данной категории. Среди них необходимость использования игровой формы, использования эмоций, использование предметно-действенного обучения; использование подражательности; использование предметно-действенного обучения и другие [1].

Система формирования навыков трудовой деятельности у детей с ТМНР младшего школьного возраста охватывает два этапа из существующих шести.

Первый этап обучения реализуется в 0–4-х классах. Уроки ручного труда в 0–4-х классах является избирательным и направлен на формирование у учащихся начальных классов первоначального трудового опыта.

Второй этап – профориентационный. Это общетехническое трудовое обучение в 4–5-м классе на базе профессиональных мастерских. На школьном ПМПК, а также пожеланий родителей и интересов детей обсуждается и выносится решение о возможности обучения по предложенной школой специальности. Если члены комиссии устанавливают, что способности учащегося не соответствуют требованиям изучаемой профессии, он переводится в мастерскую с более легким трудовым профилем [3].

Библиографический список

1. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 208 с.

2. Царев А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития: В условиях лечебно-педагогического центра: дис. ... канд. пед. наук – СПб.: РПГУ им А.И. Герцена, СПб, 2005. – 169 с.

3. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб., 2002. – 496 с.

*Сыщикова А.В., заведующий
Баталова О.Н., зам. заведующего по ВМР,
Киселева И.А., старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 21», г. Урай, ХМАО –
Югра*

Реализация инклюзивной модели в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы)

Наряду с предоставлением гарантированного права на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, основной целью МБДОУ «Детский сад № 21», является сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Детский сад посещают дети разных категорий, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, дети – инвалиды. Для комфортного пребывания малышей в детском саду ежегодно создаются наиболее оптимальные условия, способствующие успешному развитию малышей. Коллектив педагогов ищет эффективные пути для проведения коррекционной компенсирующей работы. Педагогами были изучены:

– социальные аспекты инклюзивного образования (Л.И. Акатов, Н.В. Антипьева, Д.В. Зайцев, П. Романов);

– правовые аспекты инклюзивного образования (В.З. Кантор, Н.Н. Малофеев, Е.Ю. Шинкарева, Л.М. Шипицына);

– общность основных закономерностей психического развития в норме и патологии, о сензитивных возрастах, о соотношении коррекции и развития, об актуальном и потенциальном уровнях развития (Л.С. Выготский, Е.А. Стребелева, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Н.Я. Семаго);

– специфика коррекционного процесса в условиях инклюзивного образования; смысл и значение коррекционной работы с родителями (Л.М. Крыжановская, Е.А. Савина);

– деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство (С.В. Алехина);

– личностная готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (И.М. Яковлева).

Изученный опыт и результаты научных исследований свидетельствуют о том, что качество образования детей с ОВЗ может быть значительно повышено за счет специализированного комплексного психолого-педагогического сопровождения детей, при соблюдении определенных внешних и внутренних условий организации деятельности. В связи с этим возникла потребность в создании коллективом инклюзивной модели повышения качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО с ориентацией на техническую составляющую. В центре инклюзивной модели образования воспитанников с ОВЗ и инвалидностью находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Данная модель включает в себя следующие направления деятельности:

- создание специальных условий;
- организация сопровождения детей с ОВЗ;
- ранняя профориентационная работа;
- социальное партнерство.

Перед коллективом были поставлены следующие задачи:

– реализация модели инклюзивного образования, обеспечивающей условия для повышения доступности качественного образования с ориентацией на техническую составляющую в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для детей с ОВЗ;

– совершенствование условий развития индивидуальных способностей детей с ОВЗ;

– осуществление ранней профориентации детей с ОВЗ;

– осуществление сетевого взаимодействия с социальными институтами в образовательном процессе;

– организация раннего выявления и своевременной помощи детям с ОВЗ.

Новизна модели заключается в том, что в учреждении формируется специальная среда, создаются специальные образовательные условия, которые обеспечивают доступность и качество образования для детей-инвалидов, детей

с ОВЗ, что в свою очередь способствует успешной социализации и социальной адаптации.

Для обеспечения доступности и качества образования для детей с ОВЗ и инвалидностью необходимо создать следующие условия:

- кадровые – коллектив высокопрофессионален, укомплектован специалистами (учителя-логопеды, педагоги-психологи, учитель-дефектолог, воспитатели). Все педагогические работники прошли повышение квалификации по работе с детьми с ОВЗ;

- материально-технические – рабочие места специалистов и воспитателей оборудованы компьютерами, принтерами; педагоги в работе с детьми используют различное интерактивное оборудование, дидактические материалы, применяется система БОС, логопедический массаж, ЭОР;

- медицинская помощь – в учреждении имеется медицинский кабинет, врач и медсестра занимается вопросами оздоровления воспитанников.

Для успешной социализации воспитанников проводится ранняя профориентационная работа посредством реализации модели инженерного мышления, которая реализуется по пяти познавательным-развивающим блокам.

Создается специальная образовательная среда для детей с ОВЗ, активно применяется ИКТ оборудование.

Налаживается социальное партнерство с родителями, которые являются участниками образовательных отношений.

В целях оказания ранней помощи детям с ОВЗ в детском саду функционирует «Виртуальная гостиная» с серией обучающих видео мастер-классов для педагогов и родителей по специфике организации коррекционной работы с детьми раннего возраста.

Социальными партнерами учреждения являются образовательные организации, организации культуры, предприятия города, детская поликлиника, взаимодействие с которыми способствует успешной социализации воспитанников.

Процесс сопровождения ребенка с ОВЗ начинается с диагностики особенностей развития. Диагностику проводят как узкие специалисты, так и воспитатели. Педагоги составляют индивидуальный образовательный маршрут с учетом особенностей развития ребенка и рекомендаций ТПМПК.

Следующим этапом является коррекционно-развивающая работа, которая позволяет компенсировать дефициты, имеющиеся в развитии ребенка. Специалистами осуществляется профилактика вторичных нарушений.

В целях оказания ранней помощи неорганизованным детям с ОВЗ в детском саду функционирует «Консультативный пункт», в котором задействованы все специалисты ДОУ.

Дошкольное учреждение сотрудничает с ТПМПК и работает в инновационном режиме, так как является стажировочной площадкой по сопровождению детей с ОВЗ.

Налажено социальное партнерство с КЦСОН «Импульс», «Центром развития и коррекции речи «АППАРАТИКО», где воспитанники получают медицинскую и психолого-педагогическую помощь.

Реализация инклюзивной модели повышения качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС с ориентацией на техническую составляющую осуществляется посредством использования кейса единичных проектов.

Этапы реализации проектов.

Организационно-подготовительный:

– Создание нормативной базы по апробации образовательного проекта «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях групп компенсирующей направленности»;

– Создание условий для реализации «Инклюзивной модели повышения качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО с ориентацией на техническую составляющую»;

– Разработка системы развития кадрового потенциала образовательного учреждения, предусматривающей организацию регулярного повышения квалификации в области новых информационных технологий.

Практический этап:

– Создание системы методической работы и выявление эффективных методов и приемов в работе по реализации «Инклюзивной модели повышения качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО с ориентацией на техническую составляющую» с использованием кейса единичных проектов.

Аналитический этап:

– Анализ результатов реализации «Инклюзивной модели повышения качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО с ориентацией на техническую составляющую» внедрение в основной образовательный процесс;

Трансляция опыта работы учреждения.

В результате применения инклюзивной модели повышения качества образования обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО с ориентацией на техническую составляющую мы имеем следующие результаты:

1. Сформирована инфраструктура, обеспечивающая реализацию модели.

2. Организована ранняя профориентационная работа. Разработана и успешно реализуется система работы по формированию инженерного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, которая реализуется по пяти познавательным-развивающим блокам. Создана специальная среда, в которой формируется детский опыт, позволяющий создавать и использовать инженерные продукты и инженерные проекты, благодаря сформированному логическому мышлению детей с ОВЗ.

3. Функционирует система ранней помощи детям с ОВЗ посредством «Консультативного пункта».

4. Действует система сетевого взаимодействия с организациями, учреждениями города, посредством функционирования городской стажировочной площадки на базе МБДОУ.

5. Повышен уровень профессиональной компетентности педагогов, позволяющий организовать раннее выявление и комплексное сопровождение детей, нуждающихся в коррекционной помощи через взаимодействие команды единомышленников: администрации, воспитателей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителя-дефектолога, родителей, социальных партнеров.

6. Результативность в повышении качества образования:

– успешность реализации индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья, в 80 % случаев достигнуты запланированные результаты;

– по результатам анкетирования удовлетворенность инклюзивным процессом участников образовательных отношений составляет 92 %;

– повышено количество выпускников с ОВЗ, поступивших в 1 классы общеобразовательных школ (86 %), что способствует дальнейшей успешной социализации детей.

Данная модель может быть эффективно использована в любом дошкольном образовательном учреждении, так как проста в управлении и реализации при наличии специалистов в штатном расписании, а также средств субвенции для приобретения игрового, дидактического оборудования и повышения квалификации педагогических работников.

Терещук Е.Л., учитель начальных классов МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники, chushka.5@mail.ru

Создание доступной образовательной среды для учащихся с РАС. Взаимодействие учителя и тьютора

Сегодня современная школа живет в совершенно новых условиях. Ее приоритет – качественное образование. С введением ФГОС особую значимость приобретает проблема создания доступной образовательной среды для обучающихся.

Что мы понимаем под созданием доступной образовательной среды?

Это не только изготовление пандусов, поручней и спец. приспособлений. Это и кадры, и программно-методическое обеспечение, и умелое взаимодействие с родителями.

Вашему вниманию хотим представить опыт работы в этом направлении.

В моем классе есть – тьютор, осуществляющий индивидуальное сопровождение учеников. Коррекционная школа для обучающихся с ОВЗ. В классе есть дети с диагнозом расстройства аутистического спектра и статусом ребенка-инвалида.

Проблема создания доступной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ особенно актуальной стала для нас в 2016/17 учебном году, когда тьюторанты начали обучение в 1 классе.

На начальном этапе мы познакомились с семьями учеников. Изучили документацию: личное дело, медицинскую карту, подробно изучили заключение ГПМПК. Вместе со специалистами школы провели первичную диагностику обучающихся, на основе которой была составлена психолого-педагогическая характеристика. В ходе обследования мы выяснили, что два обучающихся могут общаться только с ограниченным кругом людей. Они не вступают в контакт со взрослыми и детьми. Эмоциональный фон не стабильный. Им требуется постоянная помощь взрослого. У детей высокая степень тревожности, утомляемость, низкая работоспособность. Ученикам постоянно необходимо уединение, их утомляет большое количество людей.

Учитывая особенности, интересы и индивидуальные способности ребенка-инвалида, совместно с коллегами разработали СИПР (индивидуальную образовательную программу), которая базируется на основной образовательной программе, но при этом учитывает возможности, потребности и психофизиологическое состояние конкретного ребенка.

Адаптация обучающихся к школьному обучению проходила очень тяжело. В первой четверти учащиеся посещали только два урока. Учитель отказывалась от деятельности, закрывала лицо руками, кричала, убегала из класса, ложилась на пол. Ученик же требовал только внимание учителя, держал его за руку, смотрел учителю в глаза, не отпускал руку учителя из своей, требовал похвалы.

Для создания комфортных условий пребывания детей в школе были приобретены мягкие коврики для отдыха, домики для уединения. Во второй четверти учебная нагрузка была увеличена до трех уроков. В третьей четверти, обучающиеся находилась в школе уже полный учебный день – 4–5 уроков. Они с желанием стали ходить в школу, поведение стало более адекватным, уменьшилось проявление негативных реакций. Тьюторанты выполняли все задания, работали у доски, овладели навыками чтения и письма.

Дети с диагнозом РАС требовательны к определенному распорядку дня. Для них важно, чтобы последовательность привычных действий соблюдалась регулярно, изо дня в день. Ученики, приходя в школу, всегда задают тьютору и учителю вопрос: «А потом?». Мы в устной форме разъясняли обучающимся план на день и подкрепляли его карточками-алгоритмами, на сегодняшний день, когда обучающиеся научились читать они показывают пальчиком в расписание уроков, которое у них всегда перед глазами.

В 1-м и 2-м классе, перед началом уроков тьютор вместе с тьюторантами рассматривала алгоритм-расписания дня. Карточки располагались заранее последовательно, включая алгоритмы предстоящих уроков, приема пищи, уход домой. Данная форма работы помогала обучающимся настроиться на выполнение запланированной деятельности. Они с удовольствием убирали карточку по мере

того, как данный вид деятельности был пройден. Для учеников важно самим было убрать карточку, тем самым они осмысливали, что данный этап пройден и что предстоит делать в дальнейшем. По мере овладения учениками навыками письма и чтения, мы меняли и карточки-схемы. Карточки оставили те же, но к графическим рисункам мы добавила письменное обозначение видов деятельности «математика», «обед» и т.п.

Тьюиторанты воспринимали данное дополнение положительно. Они с удовольствием рассматривали картинки-схемы и читали подписи к ним. Помимо карточек-схем большое внимание уделяли и уделяем словесным инструкциям. Утром это -приветствие со словами «Здравствуйте» является не только правилом хорошего тона и вежливости, но и сигналом о том, что наступило начало дня, прощание со словами «До свидания» для обучающихся служит символом для окончания дня и ухода из школы домой. После окончания дня мы провожаем тьюиторантов в школьную раздевалку, где их встречают родители. Если день прошел удачно и у девочки не было отклонений в поведении, то она сама говорит маме: «Все нормально!» Так ребенок сам себе дает оценку, что очень важно для ее развития. А мальчик « Я – молодец!»

К сожалению, до сих пор в поведении ребят наблюдаются аффективные вспышки. Все нюансы положительного и негативного поведения тьюиторанта тьюитор с учителем фиксирует в дневнике наблюдений, который напоминает дневник развития ребенка. Записи в дневнике ведем ежедневно. Этот документ позволяет увидеть малейшие изменения в развитии тьюиторанта.

Дневник помогает вести диагностику, делать выводы о том, какие приемы в работе с обучающимся более удачны, какие ситуации вызывают у него негативные проявления, как ученики взаимодействует со сверстниками. Записи в дневнике регулярно прочитываются не только учителями, специалистами, но и родителями обучающихся. В дневнике отражены успехи учеников по формированию у них БУД. С учащимися работаем над формированием личностных учебных действий (осознанием себя как ученика, самостоятельное выполнение учебных действий, понимание личной ответственности за свои поступки.)

Особое внимание для детей с РАС в формировании БУД имеет аспект развития коммуникативных учебных действий. Он включает следующие умения: вступать в контакт и работать в коллективе (учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-класс), взаимодействовать с одноклассниками и учителем, обращаться за помощью и принимать помощь. Коммуникативные учебные действия у учащихся сформированы частично. Развитию навыков коммуникации уделяем огромное значение в своей работе. Проводим беседы «Ты – ученица, ученик», рассматриваем с ними иллюстрации о школе, фотографии, презентации на темы «Твои одноклассники», «Праздники в школе», экскурсии и т.д. Привлекаем учащихся для участия в инсценировках сказок, чтении стихов на праздниках и т.д. В конце 3-го класса мы вместе с классом показали сказку на Краевом конкурсе «Мир театра» «Муху – цокотуху», где заняли 1 место.

Мы заметили, чем старше становятся наши ученики, тем больше они любят перевоплощаться, им нравится примерять шапочки-маски героев сказок, участвовать с детьми в мини-спектаклях, они с удовольствием наряжаются, смотрятся в зеркало. Наблюдения показывают, что наши ученики начинают овладевать коммуникативными действиями. Если в 1 классе они проявляли агрессию по отношению к одноклассникам, то сейчас проявляют инициативу и включаются в совместные игры «Паровозик», «Самолеты» и т.д. они начали вступать в диалог с одноклассниками: Говорят: «Смотри, красиво получилось!» или подбегают к одноклассникам и начинают их обнимать и целовать.

Продолжается работа над развитием и регулятивных учебных действий. С перемены со звонком заходит в класс, перед началом урока встают около парты, выходит к доске и даже громко, а не шепотом читать стихи!

Совместно с тьютором и специалистами я организую разноплановую внеурочную деятельность с участием обучающихся и их родителей.

Участие в праздниках:

- День знаний
- Праздник Осени
- Мама, папа я, спортивная семья
- А, ну-ка, бабушки, а ну-ка, дедушки
- Новый год. Посещение театра с просмотром разных спектаклей.
- Коляда;
- 8 марта. Концерт для мам;
- Чаепития в классе
- Консультации: «Формирование форм адекватного учебного поведения ребенка с РАС»
- Беседы: «Организация деятельности ребенка в период весенних каникул»
- Участие в семейном фестивале «МамаПапаЛандия»
- Участие в мастер – классе «Очумелые ручки», где ребенок совместно с мамой изготовил символ Нового года – петушка.
- Семьи участвовали в школьном конкурсе – презентаций «Один день из жизни папы» Школьный конкурс стенгазет «Папа, мама, я – семья» Участие в краевом конкурсе «Давай раскрасим вместе мир» и многое другое.

Родители принимают активное участие во внеурочных мероприятиях.

И в заключении, я хочу сказать, что все дети, имеющие особые образовательные потребности, обусловленные особенностями их развития, имеют возможность получить образование.

Чем тяжелее нарушения развития учащегося, тем больше возрастает составляющая жизненных компетенций при создании доступной образовательной среды.

*Ткаченко Ю.Н., магистрант
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной психологии
и педагогики Наумов А.А., ПГГПУ, г. Пермь,
tkach.yul2013@yandex.ru*

Проблемы в обучении детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях

Аннотация. В данной статье рассматриваются ряд актуальных проблем, с которыми в настоящее время сталкиваются общеобразовательные организации, при обучении детей с ОВЗ совместно с другими детьми.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), инклюзивное образование, образовательные организации, тьюторы, дефектологи, логопеды, психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК).

Каждый год количество детей с ОВЗ возрастает. Еще десять лет назад они учились в специальных (коррекционных) школах по упрощенным программам. Некоторые дети, не имеющие умственных отклонений, могли бы осваивать и общеобразовательные и углубленные программы, но в силу своих физических особенностей обучались в специальных (коррекционных) школах. На сегодняшний день наше государство идет по пути инклюзивного образования и детей с ОВЗ принимают (хотя и не охотно) в общеобразовательные организации.

В настоящее время особое внимание специалистов привлекают проблемы инклюзивного обучения. Активное включение семьи, воспитывающей детей с ОВЗ, в систему инклюзивного образования, создание моделей комплексного психокоррекционного воздействия на детско-родительские отношения приобретают особую значимость, так как семья является первичным звеном абилитации и социализации ребенка с ОВЗ. Изучение специфики детско-родительских отношений в таких семьях является актуальным и значимым как в теоретическом плане, в силу не разработанности данной темы, так и с практической точки зрения.

Исследователями накоплен большой опыт изучения комплекса проблем семьи и родителей, имеющих ребенка с ОВЗ, и путей их решения. Новизна предлагаемого подхода заключается еще в том, что впервые в «поле» психологического сопровождения и диагностики коррекционной деятельности специалистов включаются родители детей с ОВЗ. Активное включение семьи в систему психолого-педагогической помощи в условиях частичной интеграции, наряду с этим поиск форм психологической помощи самим родителям, а также создание моделей комплексного психокоррекционного воздействия на детско-родительские отношения стали в настоящее время актуальными задачами для специалистов, работающих с данной категорией детей.

На первых этапах развития инклюзивного образования также остро встает проблема неготовности педагогов (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ОВЗ, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций для работы в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Основным

психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных организаций, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с ОВЗ. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому [4].

Какие же возникают проблемы при обучении детей с ОВЗ совместно с другими детьми:

1. На основании статьи 34 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» каждый ребенок имеет право на выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность и предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции. Прием лиц с ОВЗ в образовательную организацию проходит в соответствии с общим порядком поступления ребенка в школу. Здесь стоит отметить, что результаты медицинского обследования перед поступлением в школу и результаты обследования ПМПК не должны содержать в заключение противопоказаний к поступлению в массовую школу. Поэтому, если нет противопоказаний, то ребенку с ОВЗ не могут отказать в поступлении в школу. Чтобы ребенок с ОВЗ мог полноценно обучаться в образовательной организации, должны применяться *принципы инклюзивного образования*. Это означает, что детям с ОВЗ должен быть обеспечен равный доступ к образованию с учетом различных потребностей и индивидуальных возможностей. Дети с ОВЗ, которым по результатам ПМПК было рекомендовано обучение в массовой школе по адаптированной программе, могут потребоваться специальные условия обучения, согласно статьи 79 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Стоит отметить, что рекомендации, которые дают ПМПК в своем заключении, являются обязательными к исполнению в образовательной организации, в котором учится ребенок с ОВЗ, если родитель дает на это согласие. Адаптированная программа должна быть разработана с учетом особенностей развития ребенка, основной целью должна быть коррекция нарушений развития и коррекция нарушений социальной адаптации. Разработкой адаптированной программы образовательная организация занимается самостоятельно. Основой для разработки адаптированной программы является ФГОС. На практике часто сталкиваешься с тем, что родители не понимают, что некоторым детям с ОВЗ лучше обучаться в специальной коррекционной школе. Позиция родителей «Вы должны»,

а как при этом будет комфортно обучаться ребенку, не думают. В переполненных школах и соответственно классах условия создать порой просто невозможно. Поэтому можно сказать, что инклюзия должна быть разумной [3].

2. Отсутствие во многих образовательных организациях «доступной среды», а это довольно большие финансовые вложения. Они связаны с необходимостью реконструкции самого здания и прилегающей территории, а также с приобретением и монтажом специального оборудования доступной среды в образовательной организации. Все, что раньше капитально построено без учета потребностей детей с ОВЗ, в том числе и детей-инвалидов, реконструировать за короткие сроки невозможно, а иногда даже наличие финансовой возможности не решит эту проблему. Не каждой образовательной организации рекомендованные положения федерального законодательства под силу, и нередко желание школьной администрации помочь детям с ОВЗ стать полноценными участниками школьной жизни заканчивается разработкой лишь школьной документации и не переходит в практическую стадию реализации, ибо «гладко на бумаге, да забыли про овраги». Некоторые образовательные организации справляются с этой проблемой частично, приобретая и устанавливая часть оборудования. Понимая, что порой решить проблему не под силу и лучше воспользоваться правом учить детей с ОВЗ дистанционно либо на дому, что кстати, предусмотрено действующим законодательством и является альтернативой создания на базе образовательной организации полноценной доступной среды.

3. Многие учителя не владеют специальными знаниями и навыками обучения ребенка с ОВЗ в условиях обычного класса. Таким детям требуется учитель, обладающий как личностными качествами (принять такого ребенка), так и профессиональными качествами. Не многие учителя готовы одновременно обучать две, а то и три категории детей с ОВЗ. Ведь это не только дополнительная подготовка к уроку, написание дополнительного поурочного плана и разработка наглядных пособий, но и умение правильно и результативно донести до ребенка с ОВЗ учебный материал. Для детей с ОВЗ должно быть предусмотрено индивидуальное обучение, включающее: разработку индивидуальной программы обучения (ее создание часто затруднено из-за большого количества вариантов проявления проблем со здоровьем) и оснащение дополнительным демонстрационными, наглядными пособиями, помогающими ребенку с ОВЗ усваивать общеобразовательные программы. Данную проблему не решить кратковременными курсами повышения квалификации. Здесь нужна налаженная работа по взаимодействию учителя, родителя, специалистов (педагогов-психологов, учителей-логопедов, медработников), руководителя образовательной организации и государства [2].

4. Во многих школах нет тьюторов и учителей-дефектологов. А ведь главная цель тьютора, заключается в успешном включении ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательной организации, проектировании образовательного маршрута ребенка и помощи в его реализации. Коррекционная помощь учителя-дефектолога детям с ОВЗ порой просто необходима. У многих детей с ОВЗ низкий уровень общего развития, существуют пробелы в полученных ранее знаниях.

Индивидуальная работа учителя-дефектолога способствовала бы успешному освоению учебных навыков и умений. Учитель-дефектолог корректировал бы отклонения в развитии познавательной сферы и подготавливал к восприятию нового учебного материала. Учителей-логопедов не хватает, потому что число детей с каждым годом возрастает, и нет возможности оказать коррекционную помощь, всем кто в ней нуждается. Чаще всего в этой ситуации страдает среднее звено.

5. Часто проблемы создают родители «обычных» детей. Они негативно относятся к появлению в классе ребенка с ОВЗ и считают, что ему здесь не место. Наверно, они хотят чтобы мир в представлении их ребенка всегда был «идеальным». Эта позиция не просто ошибочная, а губительная в первую очередь для их же ребенка. Под влиянием родителей неправильно формируется психика у ребенка. В его понимании не правильного понимания окружающего мира, ребенок в будущем столкнется с большими проблемами. Ребенок, который рос и воспитывался по таким понятиям, соприкасаясь с реальностью, будет проявлять, в лучшем случае, недоумение и брезгливость, а в худшем – жестокость и равнодушие по отношению к людям с ОВЗ. Получается на практике, что учить общению и принятию ребенка с ОВЗ нужно не только «обычных» детей, но и их родителей. Конечно, бывает и положительный опыт. Если позиция родителей и учителей по вопросу корректного отношения к ребенку с ОВЗ совпадает, то одноклассники ведут себя как защитники и покровители его, становятся толерантными и благожелательными. Принцип «разные, но равные» реализуется успешно. Совместное обучение полезно не только самому ребенку с ОВЗ, но и здоровым детям и взрослым. Чувствуя поддержку со стороны взрослых и сверстников, ребенок с ОВЗ успешнее овладевает школьной программой, повышается его самооценка, он стойко и спокойно преодолевает все трудности. Со стороны родителей детей с ОВЗ возникает ситуация, когда они перестают реально соотносить возможности своего ребенка и перспективы его развития, и просто перекалывают ответственность за обучение и воспитание ребенка на специалистов. Эту проблему нужно решать в тесной взаимосвязи родителей, учителей и специалистов образовательных организаций [1].

Подводя итог сказанному, отмечу, что современная образовательная организация – это школа равных возможностей. Все дети должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Для более полноценной и грамотной реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ необходимо:

1. Разработка индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ;
2. Повышение квалификации учителей общеобразовательных организаций в области инклюзивного обучения, специальной (коррекционной) педагогики и психологии;
3. Тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
4. Адаптивная образовательная среда – доступность классов и других помещений образовательной организации (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности среды) в рамках проекта «Доступная среда»;

5. Ориентация воспитательной системы образовательной организации на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений всех участников образовательного процесса, включая и родителей детей, с нормальным развитием.

Пути решения проблем я вижу в следующем. Для создания необходимых условий для детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях муниципальных образований Пермского края возможно только при соблюдении норм наполняемости классов (до 25 человек), обучение в одну смену и конечно же, строительство новых школ. Помогать в реализации программы «Доступная среда» общеобразовательным организациям должны муниципалитеты, потому что в одиночку им не справиться, нужны немалые финансовые вложения. Только повышение квалификации педагогов по обучению детей с ОВЗ не достаточно, нужно еще, что педагог захотел принимать, понимать и обучать таких детей. Введение в штатное расписание образовательных организаций ставок тьюторов и дефектологов, это лишь часть задачи, но нужно еще, чтоб молодые специалисты пришли работать, а для этого их нужно финансово интересовать. Принять ребенка с ОВЗ прежде всего должны сначала сами родители, помогать ему справляться со всеми трудностями, поддерживать, нести ответственность, не перекладывая ее на других. И только тогда взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса будет эффективным.

Библиографический список

1. Абрамова И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 98–102.

2. Алехина С.В., Е.Л. Алексеева, М.Н. Агафонова Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/>

4. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М., 2012. – С.111–138.

*Филимонова О.С., учитель-логопед МБДОУ
«Детский сад «Росинка», п. Ильинский,
Пермский край, kapitosha-fos1211@mail.ru*

Межведомственное взаимодействие как мера профилактики и коррекции речевых нарушений

Аннотация. В статье раскрывается личный опыт учителя-логопеда по использованию различных мер по профилактике и коррекции речевых расстройств у детей начиная с раннего возраста в условиях сотрудничества с ГБУЗ ПК «Ильинская ЦРБ», образовательными организациями Ильинского района, научно-клиническим центром персонализированной медицины «Клиника неврологии», первым медико-педагогическим центром «Лингва Бона».

Ключевые слова: профилактика, дети, речевое развитие, речевые нарушения, расстройства.

Речь – это ценный подарок природы, благодаря которому люди получают большие возможности общения. Речь объединяет людей в их деятельности, помогает понимать, формирует взгляды и убеждения, оказывает человеку огромную услугу в познании мира.

Однако на появление и становление речи человеку отводится очень мало времени – ранний и дошкольный возраст. Именно в этот период создаются благоприятные условия для развития и устной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи (чтения и письма) и последующего речевого и языкового развития ребенка.

Любая задержка или нарушение в ходе развития речи ребенка отражаются на его деятельности и поведении. Плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, испытывают трудности в общении [1].

К сожалению, по данным мировой статистики, в частности на территории Российской Федерации, идет тенденция к резкому ухудшению речевого развития детей. Если 8 лет назад в дошкольном образовательном учреждении в подготовительной группе, которую посещает 25 человек, только 3 человека имели нарушение звукопроизношения, а остальные имели чистую речь, то сейчас 17 человек имеют ФФНР, у некоторых отягощенное дизартрическим компонентом и 2 человека с ТНР. Почему же так происходит? Причин этому множество:

- тяжелая беременность и роды;
- родовая травма;
- инфекционные заболевания матери или ребенка;
- матери зрелого возраста;
- курение, употребление алкогольных или наркотических веществ одного или обоих родителей;
- неправильное питание;
- плохая экология;
- педагогическая запущенность;
- сужение «живого» общения родителей с детьми;
- нехватка педагогических знаний по воспитанию и образованию у родителей и др.

В связи с этим актуальность проблемы профилактики речевых расстройств детей принимает всеобщий характер. Изучая в 2015 г., как реализуется данное направление в Ильинском районе, было выявлено, что все сводилось к обследованию местного невропатолога, без постановки определенного диагноза, коррекционной работе 5-ти учителей-логопедов из 13 образовательных организаций, которые находятся в 9 населенных пунктах.

Первое, что было предпринято для профилактики речевых расстройств детей раннего и дошкольного возраста, это установка стендов с буклетами в женской консультации ГБУЗПК «Ильинская ЦРБ» по следующим тематикам:

- Спокойная беременность – залог правильного развития психомоторики и речи.
- Влияние течения родов на развитие ребенка.
- Влияние типа вскармливания на развитие моторики и речи. Грудное вскармливание, искусственное вскармливание.

Второе: установка стендов в детской консультации ГБУЗ ПК «Ильинская ЦРБ» с буклетами по темам:

- Особенности психомоторного развития детей первого года жизни.
- Особенности психоречевого развития детей от 1 до 7 лет.
- Короткая подъязычная уздечка, подрезать или нет?
- В каком возрасте необходимо обращаться к логопеду?
- Игры для *неговоряшек* или что делать, если ребенок не говорит...
- Речевые игры на кухне и др.

Третье: по причине нехватки кадров в Ильинском районе, было принято разработать проект «Мобильный логопед». Цель проекта: развитие партнерства и взаимодействия с социумом, для создания единого образовательного пространства, обеспечивающего успешное выравнивание речевого развития детей дошкольного возраста.

Задачи проекта:

1. Провести первичное и заключительное логопедическое обследование всех воспитанников дошкольных образовательных организаций.
2. Провести общие консультации, мастер-классы для родителей и педагогов по результатам логопедического обследования. Дать рекомендации по профилактике и коррекции речевых нарушений.
3. Провести индивидуальные консультации для родителей с показом непосредственно образовательной деятельности по речевому развитию дошкольников.

Сотрудничество семьи и учителя-логопеда позволяет повысить педагогическую культуру родителей, ответить на волнующие их вопросы, определить систему действий по устранению речевого расстройства у детей.

Данный проект реализуется с 2016 г. Мы сотрудничали с 7-ю образовательными организациями, в которых были проведены: диагностика воспитанников, консультации и мастер-классы для родителей и педагогов.

На консультациях для родителей по профилактике речевых нарушений включаются следующие вопросы для обсуждения вопросы:

- создание необходимых условий для сохранения физического и нервно-психического здоровья ребенка;
- заботу о сохранности его речевых органов;
- создание необходимых социально-бытовых условий для правильного речевого развития ребенка.

На мастер-классах и индивидуальных консультациях демонстрировались комплекс артикуляционной гимнастики, способы постановки свистящих, шипящих

и сонорных звуков, упражнения по развитию речевого дыхания, фонематического слуха и восприятия, мелкой моторики.

Для родителей и детей также были подготовлены листовки с артикуляционной гимнастикой и рекомендации по ее выполнению, памятки по развитию звукопроизношения и др. При необходимости родители с детьми были направлены к разным специалистам: сурдологу (при нарушенном слухе), отолорингологу (при подозрении на аденоиды), логопед-заикологу (при заикании), ортодонту (при неправильном прикусе, короткой подъязычной уздечке), неврологу (при серьезных речевых нарушениях).

По инициативе заведующей методического кабинета и методиста по педагогическим кадрам в 2017 г. некоторые учителя начальных классов прошли переподготовку по специальности учитель-логопед, что способствовало большему охвату детей Ильинского района, с которыми началась коррекционно-образовательная деятельность. В 2018 г. без учителей-логопедов осталось только 3 образовательных организации, в которые осуществляются выезды.

Четвертое: сотрудничество с нейропсихологом и невропатологами Т.П. Калашниковой, Г.В. Анисимовым первого медико-педагогического центра «Лингва Бона», а также невропатологом О.А. Кабаевой медицинского центра «Доктор Плюс». Те дети, которым необходимо обследование невропатолога направляются именно к этим специалистам по причине их богатого опыта в работе с детьми, имеющими речевые нарушения. И в дальнейшем эти дети наблюдаются у них, на протяжении всего коррекционного процесса.

В нашем районе большинство семей не имеют материальной возможности посещать платные консультации невропатологов в г. Пермь. Для решения этой проблемы в п. Ильинский приглашается врач-невропатолог М.В. Довганюк из научно-клинического центра персонализированной медицины «Клиника неврологии» для проведения индивидуальных консультаций родителей и детей, имеющих серьезные речевые расстройства.

Пятое: с 2018 г. являюсь руководителем районного методического объединения учителей-логопедов в Ильинском районе. На наших заседаниях решаются вопросы по профилактике и коррекции речевых нарушений, составлению адаптированных образовательных программ для детей с ТНР, обмен опытом, материалами, которые впоследствии используются в коррекционно-образовательной работе или распространяется в семьи.

В дальнейшем планируем создать семейный клуб для родителей с детьми раннего возраста от 1 г. до 2 лет со всего района, в котором будет работать учитель-логопед и педагог-психолог. На занятиях будем диагностировать детей, обучать родителей как развивать необходимые навыки и умения для своевременного психоречевого развития.

Считаю, что такое межведомственное сотрудничество способствует должному просвещению родителей, повышению их педагогической компетентности, снижению речевых расстройств и повышению общего уровня развития речи детей Ильинского района.

Библиографический список

1. Проблемы речевого развития дошкольников на современном этапе [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/01/12/problemy-rechevogo-razvitiya-doshkolnikov-na-sovremennom-etape>

*Сальникова Н.А., учитель-дефектолог,
Фуртаева О.М., учитель-логопед,
Еременко Г.А., воспитатель
МАДОУ «ЦРР – детский сад № 161», г. Пермь
olgha.furtaieva@mail.ru*

Современные формы сотрудничества педагогов с семьями дошкольников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье раскрываются активные формы работы с семьями дошкольников с ЗПР. Данный материал может быть использован в работе с родителями воспитанников общеразвивающих, комбинированных и компенсирующих групп.

Ключевые слова: дети с ЗПР, формы работы, сотрудничество, активизация, родительская гостиная, акция, мастер – класс, эффективность.

В современной педагогике одним из приоритетных направлений работы является психолого-педагогическая поддержка семьи с детьми с ОВЗ. В Федеральный закон от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ говорится о том, что родители являются активными участниками образовательного процесса. Но для этого они должны четко представлять цели и задачи воспитания своего ребенка, особенности его развития [2].

Цель работы с родителями: активное включение родителей в коррекционно-образовательный процесс

Задачи:

- Установить с родителями доверительные отношения.
- Способствовать повышению педагогической компетентности
- Воспитывать у родителей желание и умение поддерживать ребенка в процессе коррекционно-образовательной работы
- Обобщать и транслировать положительный опыт семейного воспитания детей с ЗПР [3].

Помочь родителям в этом призваны специалисты и воспитатели группы. Для этого необходимо выстроить взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов, родителей (законных представителей) и самого ребенка, – как субъектов образовательного пространства. Серьезным препятствием в воспитании детей с ОВЗ в семье является низкая психолого-педагогическая компетентность родителей. Часто это выражается в недоверии к образовательному учреждению,

в низкой заинтересованности родителей и нежелании их участвовать в коррекционно-образовательном процессе [1].

Нашу группу посещают дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Сотрудничество с родителями строится на принципе партнерских отношений. Родитель – равноправный партнер коррекционно-образовательного процесса. Мы понимаем, что необходимо сформировать адекватные ожидания родителей в отношении результатов обучения и коррекции развития ребенка. Важно донести до родителей какие бы значительные позитивные изменения в развитии ребенка не происходили на занятиях с педагогами, они приобретут значение для ребенка лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию. Перед нами стояла задача: разработать систему взаимодействия, при котором родители будут активными участниками коррекционно-образовательного процесса. В настоящее время выстроилась следующая система взаимодействия с родителями в коррекционно-образовательной работе с детьми. Она состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

В каждом из этапов мы рассматриваем родителей как активных участников коррекционно-образовательного процесса и стремимся к созданию доверительных отношений с ними. Подготовительный этап:

Цель: Определение актуального уровня и зоны ближайшего развития ребенка. Подготовительный этап включает в себя первоначальный мониторинг развития ребенка. У воспитателей это наблюдение за детьми в играх, в совместной и продуктивных видах деятельности, в режимные моменты. Учитель-дефектолог и учитель-логопед проводят специальную психолого-педагогическую диагностику. Перед проведением диагностики обязательно берется письменное разрешение у родителей на ее проведение. После сбора диагностических данных педагогами, родителей обязательно знакомим с ее результатами. Основной формой работы с родителями на этом этапе является индивидуальное собеседование по результатам диагностики и согласование индивидуального образовательного маршрута ребенка.

Алгоритм действий специалистов на собеседовании следующий:

- Предоставление полной информации родителям об уровне актуального развития ребенка;
- Ориентирование родителей в причинах нарушений и перспективах развития ребенка;
- Согласование образовательного маршрута ребенка с учетом возможностей ребенка, запросов родителей, а также требований современного образования;
- Определение роли родителей в предстоящей коррекционной работе.

Собеседование стремимся строить доброжелательно, тактично, родители должны почувствовать заинтересованное отношение педагогов в коррекции нарушений развития ребенка. На этом этапе очень важно сформировать у родителей готовность к включению и проведению коррекционно-образовательной работы с ребенком. Это поможет сделать членов семьи союзником педагогов в проведении коррекционно-образовательной работы.

Основной этап:

Цель. Активизация родителей в коррекционно-образовательном процессе.

Эффективной формой работы с семьями наших воспитанников стала «Родительская гостиная: «Мама расскажи – папа покажи». Данная форма работы предполагает активное самостоятельное участие родителей и членов их семей во всестороннем развитии детей и повышении педагогических знаний родителей.

Основной формой в «Родительской гостиной» стали мастер-классы. Эта форма работы нами проводится в течение последних двух лет. Каждое мероприятие проходит 1 раз в месяц. Учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатели предлагают родителю провести мастер-класс для детей по своим интересам и увлечениям.

Мастер-классы мы условно поделили по нескольким направлениям:

1. «Профессии».

Мама или папа одного из детей нашей группы готовит совместно с педагогами беседу, презентацию о профессии. Родитель рассказывает детям о своей профессии, показывают инструменты, которые необходимы им в работе. Все свои впечатления дети затем отражают в творческих работах.

Были проведены следующие мастер-классы:

- «Я машинист мостового крана»
- «Я работаю парикмахером»
- «Я работаю учителем по физической культуре в школе»
- «Я работаю юристом»

2. «Родительская мастерская»

Мама или папа для совместной деятельности с детьми готовят материалы для творческой работы.

Были проведены следующие мастер-классы:

- Нетрадиционное рисование отпечатками «Осенние листья»
- Новогодняя открытка в технике «набрызг»
- Сердечко для мамочки в технике «Декупаж»
- Нетрадиционное рисование в технике монотипия «К нам весна пришла!».

3. «Талантливый родитель»

Любой член семьи воспитанника может показать детям свой талант. Например: игру на гитаре, на баяне. Дети знакомятся с инструментом, могут его потрогать, попробовать поиграть, у них обогащается словарный запас, они упражняются в построении предложений, умении задавать вопросы, вести диалог.

Были проведены следующие мастер-классы:

- «Я играю на гитаре «Песни у костра»
- «Я играю на баяне «Давайте споем любимые песни из мультфильмов» под аккордеон»
- «Танцевальный Флэш-моб»

Дети гордятся своими родителями. Рассказывает и показывает не педагог группы, а их мама или папа. Совместная деятельность родителей с детьми является очень эффективной формой работы с семьями дошкольников с ЗПР. Дети очень

любят делать что – то вместе с родителями, у них это вызывает только положительные эмоции, и родители при этом являются активными участниками коррекционно-образовательного процесса. Все родители хотят принять участие, чтобы порадовать своего ребенка, повысить его статус в детском коллективе.

Также эффективными зарекомендовали себя такие формы работы:

- Акции «Подари игрушку другу», «Посади дерево»
- Выставки-конкурсы «Развивающие игрушки своими руками», «Сенсорные коробки», «Куклы из бабушкиного сундучка», «Умелые руки наших мам и бабушек»

Из наглядных информационных форм оправдывают себя еженедельные рекомендации родителям по изучаемому материалу в группе для закрепления и практического применения в жизни.

Данные формы работы с родителями позволяют обучать их педагогическим технологиям, которыми они смогут пользоваться с детьми дома, тем самым обеспечивая непрерывность педагогического процесса. Если на подготовительном этапе содержание взаимодействия с родителями составляла информация об уровне актуального развития, причинах нарушений развития, профилактической работе с ребенком, то на основном этапе родителям даются конкретные приемы и методы коррекционной работы для закрепления у детей знаний, полученных в детском саду по обучению элементарным математическим знаниям, навыкам мыслительной деятельности, приемам правильного звукопроизношения, формированию лексико-грамматической стороны речи и т.д.

Заключительный этап:

Цель. Подведение результатов совместной коррекционно-образовательной деятельности. Формы работы на этом этапе:

- Итоговая диагностика
- Собеседование по результатам итоговой диагностики, обсуждение дальнейшего образовательного маршрута ребенка, адекватная оценка возможностей ребенка в определении программы школьного обучения.
- Итоговые совместные открытые мероприятия: интегрированные занятия, концерты, выставки, выпускной бал

Для педагогов и родителей заключительный этап означает не только подведение итогов работы с детьми, но и важность роли каждого из участников образовательных отношений.

Анализируя результаты коррекционно-образовательного процесса на протяжении нескольких лет, мы можем с уверенностью сказать, что положительная динамика развития наблюдается у тех детей, чьи родители принимают активное участие в коррекционно-образовательной работе, адекватно оценивают возможности и достижения своего ребенка, определяют перспективы дальнейшего обучения и учитывают особенности его развития.

Библиографический список

1. Симакова Т.П. Формирование субъективной позиции семьи на основе социально-образовательного пространства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2012.

2. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – М.: Сфера, 2013. – 192 с.

3. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. – М.: Школьная пресса, 2004.

Халитова Л.Р., магистрант

*Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Аюпова Е.Е., ПГГПУ, г. Пермь
xalitova.lilia@mail.ru*

Коррекция моторной алалии у детей старшего дошкольного возраста средствами специальных упражнений по развитию мелкой моторики

Аннотация. У большинства детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание в развитии двигательной сферы. Это проявляется в виде плохой координации движений, их неточности и ловкости, в виде затруднений при выполнении упражнений. Автор статьи считает, что правильная оценка недостаточности в сфере моторной деятельности необходима для выявления специфического развития детей с общим недоразвитием речи и построения системы коррекционной работы, которые помогут улучшить зрительно-моторную координацию, тонкую моторику пальцев рук, что в свою очередь окажет положительное влияние на преодоление моторной алалии.

Ключевые слова: мелкая моторика, моторная алалия, общее недоразвитие речи, коррекционные упражнения, моторная деятельность, игровые упражнения и игры.

В настоящее время значительно возрастает количество детей с различными речевыми расстройствами. Особенно отмечается рост числа детей с тяжелыми нарушениями речи, такими как алалия [2].

Алалия является одним из сложнейших речевых нарушений, которое характеризуется отсутствием, либо серьезным недоразвитием речи. Сложность данного нарушения заключается, прежде всего, тем, что оно обусловлено органическими поражениями коры головного мозга.

Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [5]. Данное нарушение является не просто временной функциональной задержкой развития речи, при алалии ее становление происходит в патологическом состоянии центральной нервной системы.

Сложность данного нарушения характеризуется еще и тем, что на более ранних этапах развития ребенка отдельные проявления алалии внешне оказываются схожими с нормальным развитием. Со временем разрыв в уровнях развития увеличивается, и при нормальном – оно происходит плавно, один этап

речевого развития сменяется другим, а при алалии недоразвитие начинает проявляться в большей степени.

Алалия является системным недоразвитием речи, при нем наблюдается нарушение всех компонентов речи: фонетико-фонематическая, лексико-грамматическая стороны речи. Кроме речевой симптоматики алалии характерна неречевая, со стороны моторных, сенсорных, психопатологических и других симптомах.

В разные временные периоды изучения алалии менялись взгляды на причины появления данного нарушения. Например, в самом начале изучения алалии исследователи говорили о влиянии воспалительных или алиментарно-трофических обменных патологических процессов, которые происходят во внутриутробных или ранних периодах развития детей. Такой точки зрения придерживались В. Коэн (1888 г.), А. Гутцман (1924 г.), М. Зеeman (1962 г.) и др.

В настоящее время принято выделять несколько причин появления алалий. Различные внутриутробные патологии, вызванные такими заболеваниями как энцефалит, менингит, а также интоксикациями плода.

К причинам алалии относят различные травмы головного мозга, как внутриутробные, так и случившиеся в раннем развитии детей.

Несмотря на полиморфность этиологии, можно говорить, что причинами алалии являются поражения различных областей коры головного мозга, вызывающие нарушения развития речевых и неречевых функциональных систем.

Мастюкова Е.М. в своих исследованиях алалии с позиции нейроонтогенеза указывала, что при воздействии различных вредных факторов в пренатальном или раннем постнатальном периоде развития ребенка, когда кора головного мозга находится на стадии формирования, достаточно трудно определить наличие локального дефекта, так как поражение зачастую носит распространенный, диффузный характер.

Причинами, вызвавшими алалии, может стать гипотрофия центральной нервной системы, ее истощение, вызванная различными соматическими заболеваниями.

Алалия является неоднородным нарушением, как по степени тяжести речевого недоразвития, так и по механизмам.

При составлении классификации алалии разные авторы использовали различные параметры и критерии.

Например, в 1925 г. А. Либман выделил 4 формы алалии по патогенетическому принципу.

С психологической стороны классификацию алалии рассматривает Р.Е. Левина. Она выделяет:

- акустическую алалию, вызванную неполноценным фонематическим восприятием;
- оптическую алалию, которая обусловлена нарушениями зрительного восприятия;
- алалию, обусловленную нарушениями психической активности.

Выделяют различные степени тяжести алалии: от полной невозможности использовать разговорную речь до простой словесной неловкости.

Таким образом, существует большое количество классификаций алалий, в основе которых лежат различные подходы. Данные авторов по проблеме изучения алалии являются многоаспектными и разноречивыми.

У детей с алалией происходит не только запаздывание появления собственной речи, но и патологическое ее развитие.

Моторная алалия является системным недоразвитием экспрессивной речи центрального органического характера, которое обусловлено несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [1].

В настоящее время выделяется две формы моторной алалии: афферентная и эфферентная форма алалии. При первой форме алалии механизмом нарушения становятся кинестетические апраксии, а при второй форме – кинетические.

У детей, страдающих моторной алалией, становятся ограниченными возможности овладения системой языковых знаков и самим инвентарем языковых средств различных уровней. Оказываются несформированными операции порождения, оформления высказывания, в частности, наряду с отбором фонем, нарушается внутрислоговое и межсловное программирование, а также операции, реализующие глубинно-синтаксический и глубинно-семантический уровень, т.е. уровень внутренней речи.

Е.Ф. Соболев в своих работах по изучению моторной алалии отмечала, что ведущим нарушением является трудности в овладении знаковой формой языка.

При моторной алалии происходит нарушение, как в речевой, так и неречевой сфере.

Ребенок, страдающий алалией, затрудняется воспроизвести звуковые образы слов. Причем, стоит отметить, что неречевая артикуляция остается доступной. Наблюдается невозможность произнесения слов, имеющих в пассивном словарном запасе, который развит достаточно хорошо.

Отличительной чертой при моторной алалии является несформированность слоговой структуры слова, трудность актуализации даже хорошо знакомых слов.

Помимо того, что у детей с моторной алалией значительно проявляются нарушения речи, у них также отмечается неречевая симптоматика, причем она имеет ярко выраженный, обширный характер.

Характер детей с моторной алалией может быть различен: одни дети робки, плаксивы, пугливы, другие гиперактивны, импульсивны.

Таким образом, моторная алалия является одним из самых сложных речевых нарушений, которое влияет как на развитие речи ребенка, так и на развитие его высших психических функций.

Обратим внимание на моторные возможности таких детей. Имея достаточный объем игровых и бытовых движений, ребенок затрудняется 2-, 3-кратном повторе одинаковых элементарных действий, повтор чередующихся простых движений ему и вовсе недоступен. Особые трудности у малышей вызывает воспроизведение любого звука или голосовой реакции в момент движения (хлопка, броска). Звук произносится чуть раньше или чуть позже действия, но не в момент.

Совместив момент речи с моментом действия, открываем многогранные возможности воздействия на механизм развития речи.

Детская психика устроена таким образом, что при эмоциональном возбуждении у ребенка повышается двигательная активность, а это в свою очередь вызывает у него чувство радости.

Практика показывает, что активные движения локтевого и плечевого суставов руки вызывают наиболее сильный двигательный импульс, который легко совмещается с произвольным резким выдохом. В атмосфере игры и веселья резкий произвольный выдох сопровождается произвольной речевой реакцией. Совмещение последней с резким движением способствует включению в работу механизма управления речью.

В коррекционную работу, для развития моторной деятельности, нужно включать подготовительные упражнения, которые обеспечивают формирование зрительно-моторной координации, а также развитие тонкой моторики пальцев рук. В это время у ребенка формируются умения точно и ловко выполнять различные движения [3].

В основные задачи коррекционной работы при развитии моторной деятельности входит:

- научить детей подниматься на ступеньки, с помощью взрослых, затем самостоятельно;
- научить детей ходить в определенном направлении (по кругу, по прямой), под определенный ритм;
- научить стоять попеременно на правой ноге, затем на левой;
- научить вставать, приседать под счет;
- научить детей ловить мяч двумя руками и одной, поднимать руки вверх, вперед, на пояс, в стороны; делать наклоны вперед, в сторону, назад; ставить ногу (правую, левую) на пятку, на носок;
- научить детей ловить мяч после удара по полу, по стене; катать мяч по полу; перекатывать мяч с одной руки на другую; передавать мяч друг другу с небольшого расстояния, затем его постепенно увеличивать;
- научить детей развязывать и завязывать узел, бант, с использованием веревки или ленты;
- учить расстегивать и застегивать пуговицы на своей одежде, можно тренироваться на кукольных вещах;
- учить сжиманию и разжиманию кулаков; сильно сжимать одну руку другой;
- поочередно сгибать и разгибать пальцы правой и левой руки, делать решетку из пальцев;
- соединять большой палец и указательный, средний, безымянный, мизинец;

Все эти действия способствуют активному развитию моторной деятельности в целом.

Предлагаемая методика разработана с учетом психодинамики детского возраста и предназначена для работы с детьми, страдающими моторной алалией (1 уровень речевого развития по Р.Е. Левиной), и детьми 2,5–3-летнего возраста с задержкой речевого развития [4]. Она соответствует трем основным этапам коррекционной работы и содержит пять последовательных концентров, которые

содержат: игровые упражнения, пальчиковые игры, ритмодекламации, подвижные речевые игры, графические упражнения.

На первом этапе работы уровень требований к речи ребенка низок. Необходимо следить за тем, чтобы ребенок произносил только доступные, желанные для него «слова», не испытывая затруднений в подборе языковых средств. При речевых затруднениях педагог предваряет высказывание ребенка (дает образец), стимулируя его речь и создавая постоянную ситуацию успеха.

Концентр «Звук» – основной, очень важный период работы. Независимо от уровня речевого развития ребенка, для успешной коррекционной работы необходимо овладение всеми предлагаемыми в первом концерне видами заданий. Ребенок полностью должен довериться педагогу, «почувствовать» его. Поскольку восприятие малыша несовершенно, нужно, чтобы он постоянно видел, слышал и ощущал нежное прикосновение взрослого. Став единым целым с ребенком, проще будет выполнить основное требование: выработать умение производить действие в момент голосовой реакции и произносить звук в момент действия.

При переходе к работе над «Слогом», используя умение произносить звук в момент действия, начинает формироваться слоговая структура слова путем повтора одинаковых звуков и движений. Такой вид упражнений дает возможность удлинить и усилить речевой импульс без смысловой и моторной нагрузки. Внимание ребенка следует обращать на необходимость четкого произнесения звуков в слоге в течение нескольких повторов. При работе над «Словом» дети знакомятся с ритмическим рисунком высказывания, рифмой, мелодикой языка. Требования к своей речи педагогу следует повысить: каждое высказывание произносить нараспев, утрируя интонацию; смысловые ударения и ударения в слове усилить. Включив ребенка в общее с собой «пение», педагог использует разнообразный и довольно сложный речевой материал для совместного пения, вводит в его речь новые, трудные на первый взгляд слова (2-, 3-слоговые со стечением гласных и согласных звуков), так как они произносятся им лучше, чем знакомые, имеющие укрепившееся своеобразное звуковое оформление.

Второй этап наиболее важен в психологическом плане. Ребенок уже может выражать свои мысли в виде интонационно оформленного и полноценного по слоговому составу высказывания. Основная задача в работе над «Фразой» – воспитать у него потребность в правильном звуковом оформлении собственной речи. В данном случае усиливается роль семьи и персонала учреждения, которое посещает ребенок. С одной стороны, вокруг него создается атмосфера успеха, с другой – возникают проблемные ситуации, побуждающие малыша к четкому правильному выражению своих желаний.

Третий этап предназначен для закрепления полученных навыков на более высоком речевом уровне.

Формирование «Связной речи» помогает закреплению полученных ранее навыков, развитию понимания речи, грамматического строя языка. Главная задача – научить ребенка помогать себе в трудных речевых ситуациях мимикой, жестом, шагами, прыжками, хлопками и другими средствами. Для профилактики сбоя в слоговой структуре слова и словесной структуре стихотворной фразы (у детей

с моторной алалией даже в школьном возрасте наблюдается перестановка слов в стихах) целесообразно применение методики овладения слоговой структурой сложных слов, осознание предлогов как значимой речевой единицы и заучивание стихов на двигательно-ритмической основе. Это дает возможность воспринимать текст на нескольких уровнях: понятийном, ритмическом, двигательном, зрительном.

На этом этапе вводится обучение составлению рассказа по серии сюжетных картин с учетом особенностей развития речи каждого ребенка.

Практика показывает, что при несовершенной моторике мелкие движения рук (рисование, нанизывание бус, лепка) вызывают у детей переутомление и, как следствие, раздражение. Поэтому на начальном этапе произнесения звуков, слогов, слов должно сопровождаться свободными размашистыми движениями рук, а позднее ног (при резком движении ног дети задерживают дыхание, поэтому подобные упражнения вводятся на базе сформированного умения совмещать звук с движением руки).

Библиографический список

1. Аманатова М.М. Дифференциация моторной алалии от сходных форм речевых нарушений // Логопедия. – 2017. – № 4. – С. 45–49.
2. Андреева М.Б. Коррекция сенсорных и моторных нарушений у детей с алалией // Логопед. – 2015. – № 8. – С. 92–103.
3. Большакова С.Е. Метод мануального сопровождения при моторной алалии // Логопед. – 2018. – № 8. – С. 12–23.
4. Зайцев И.С. Организация коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими моторную алалию // Логопед. – 2018. – № 5. – С. 17–19.
5. Жукова Н.С. Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 2018. – 320 с.

Хасанова Р.Р., магистрант

*Научный руководитель: к.пс.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Зеленина Н.Ю., ПГГПУ, г. Пермь
raisamuse13@yandex.ru*

Теоретико-прикладные аспекты формирования коммуникативных умений в процессе сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Аннотация. В данной статье отражена проблема развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявлены особенности развития коммуникативных умений данной категории детей. Обоснована необходимость проведения формирующих занятий для развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коммуникативные умения, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, сюжетно-ролевая игра.

Человек является социальным существом, общение для него это важное условие его жизни. Наряду с термином «общение», широко распространился термин «коммуникация». Коммуникация – это двухсторонний обмен информации, который содержит передачу знаний, прием знаний, а также идей, чувств, мнений. Развитие коммуникативных умений является важной стороной личностной сферы, который обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка [3].

Коммуникативные умения – это сложные и осознанные коммуникации, которые основываются на практической подготовленности к общению и теоретических знаниях, формирование которых сильно затруднено при задержке психического развития.

В отечественных и зарубежных трудах ученых, таких как Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.А. Бодалева, А.В. Мудрика, П.М. Якобсона, Я.А. Яноушека, можно увидеть теоретические основы формирования коммуникативных умений личности.

Проблема развития коммуникативных умений особенно остро стоит в специальной педагогике и психологии.

Формирование данных умений затруднено у детей с задержкой психического развития. Принципиальный подход к решению проблемы представлен в работах Л.С. Выготского, который рассматривал общение в качестве значимого условия личностного формирования и устранения недостатков аномального ребенка. Отталкиваясь из концепции Л.С. Выготского, можно говорить, что развитие коммуникативных умений детей с задержкой психического развития считается одной из приоритетных задач специальных образовательных учреждений по коррекционной работе с ними, так как результативность и качество процесса общения в огромной степени зависят от уровня коммуникативных умений субъектов общения.

Цель исследования: теоретическое обоснование и эмпирическое изучение возможностей сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
2. Дать определение понятию «коммуникативные умения» и описать особенности их развития у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием и с задержкой психического развития;
3. Выявить роль сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений здоровых детей и детей с задержкой психического развития;
4. Проанализировать методики руководства сюжетно-ролевой игрой как средства развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

5. Подобрать диагностические методики по изучению особенностей коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

6. Изучить и проанализировать результаты исследования особенностей коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

5. Разработать и реализовать формирующий эксперимент по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях сюжетно-ролевой игры;

6. Оценить эффективность использования сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 17 «Ромашка» г. Чайковский. В эксперименте приняли участия 12 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Б.Ф. Ломов в своей классификации выделяет следующие компоненты в структуре коммуникативных умений: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный [1].

Информационно-коммуникативные умения. Параметрами этого вида умений являются: умение принимать информацию, умение передавать информацию. Среди главных показателей выделяют: умение удерживать внимание на собеседнике, умение применять слова и знаки вежливости; умение инициировать передачу информации; умение высказывать свое желание; умение адекватно отвечать на просьбу.

Среди параметров второй группы умений – интерактивных – перечисляют: умение взаимодействовать со сверстниками. Показателями считаются: умение устанавливать и сохранять контакты в ходе организации и осуществления совместного выполнения задания детьми, умение договариваться и приходиться к общему решению, умение оказать помощь друг другу, умение сотрудничать.

Перцептивная группа коммуникативных умений включает: восприятие в соответствии с состоянием другого. При этом среди основных показателей свойственных детям старшего дошкольного возраста, выделяют: активное включение в ситуацию, яркая эмоциональная реакция на другого, попытки помочь, успокоить, проявление заинтересованности к состоянию другого.

В литературе нет методик, направленных на диагностику уровня развития данных умений у дошкольников, имеющих задержку психического развития, поэтому мы использовали следующие методы: наблюдение, методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман), анкета для воспитателей (А.М. Щетинина) [2].

При организации наблюдения за старшими дошкольниками в естественных условиях были получены следующие результаты: 66% – пребывают на низком уровне, это означает, что они практически не владеют вербальными и невербальными средствами передачи и получения информации, крайне редко используют слова и знаки вежливости; не называют педагога, младшего воспитателя по имени отчеству даже по просьбе взрослого; не высказывают свои желания;

внимание на собеседнике не удерживают, часто отвлекаются, не реагируют на просьбу; не являются инициаторами при передаче информации, не поддерживают инициативу другого, как правила отсутствие какой-либо реакции.

Выявлено, что на среднем уровне сформированности коммуникативных умений находится 17 % детей. Они не в полной мере владеют вербальными и невербальными способами передачи и получения информации; не всегда или только по просьбе взрослого используют слова, знаки вежливости; называют воспитателя, младшего воспитателя по имени отчеству по просьбе взрослого; чаще не выражают свою просьбу, а провоцируют конфликт; внимание на собеседнике удерживают в зависимости от ситуации, часто отвлекаются; понимают и поддерживают инициативу другого выборочно или по просьбе взрослого, не всегда правильно реагирует на просьбу.

Высоким уровнем сформированности коммуникативных умений также владеют 17 % детей. Эти дети владеют вербальными и невербальными способами передачи и получения информации; самостоятельно используют слова и знаки вежливости; называют воспитателя, младшего воспитателя по имени отчеству; доброжелательно, выражают свое стремление; длительное время сохраняют внимание на собеседнике; считаются инициаторами при передаче информации, понимают и поддерживают инициативу другого; адекватно реагирует на просьбу.

Как ведет себя исследуемая нами категория детей во время взаимодействия в специально созданных условиях, было выявлено в процессе проведения второй методики. Были получены следующие данные: у 50 % – низкий уровень сформированности коммуникативных умений, такие дети не умеют устанавливать и сохранять контакты в процессе организации и реализации совместного выполнения задания; не умеют договариваться и приходиться к общему соглашению, не выражают готовность к взаимодействию. Не видят трудности сверстника и не предлагают помощь. Не умеют сотрудничать, взаимный контроль по ходу выполнения отсутствует, реакция на ошибку не адекватная, идет на конфликт. Рисунки в большей степени не схожи.

Выявлено, что на среднем уровне сформированности коммуникативных умений пребывают 33 % детей. Им характерно с трудом устанавливать и поддерживать контакт в процессе организации и осуществления совместного выполнения задания; не умеют договариваться и приходиться к общему решению. Не видят проблемы сверстника, могут помочь только по просьбе взрослого, принимают предложенную ему помощь. Не умеют сотрудничать, обоюдный контроль по ходу выполнения неполный, реакция на ошибку адекватная, уходят от конфликта. Рисунки в большей степени схожи.

На высоком уровне сформированности коммуникативных умений находят 17 % дошкольников. Эти дети могут устанавливать и поддерживать контакт в процессе организации и осуществления совместного выполнения задания; умеют договариваться и приходиться к единому решению. Видят трудности сверстника, помогают им. Умеют сотрудничать, контролируют ход выполнения, реакция на ошибку адекватная. Рисунки схожи.

По результату опроса воспитателей было выявлено, что у 66 % детей низкий уровень развития эмпатии, они не выражают заинтересованности к эмоциональному состоянию других, не реагируют на их переживания. 25 % имеют эгоцентрический тип эмпатии, а значит они стараются отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагируют на переживания другого, но при этом сообщают, что сами, например, не плачут. И всего лишь у 9 % – гуманистический тип эмпатии, такие дети проявляют интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагируют и определяются с ним, активно включаются в ситуацию, стараются помочь, успокоить другого.

Выявив особенности, мы можем сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития находятся на слабом уровне развития коммуникативных умений, это послужило основанием для проведения специальных формирующих занятий.

На данный момент, началась реализация проведения сюжетно-ролевых игр. Разработана методика проведения игр, она направлена на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Методика опирается на закономерности игры детей с задержкой психического развития, в которой учитываются особенности изучаемой нами категории детей.

Библиографический список

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 383 с.

*Чистякова А.В., бакалавр 5 курса
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Хохрякова Ю.М., ПГГПУ, г. Пермь*

Проблема обеспечения информационной безопасности детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье раскрывается актуальность контроля информационного окружения детей дошкольного возраста, приводятся данные анкетирования педагогов и родителей воспитанников, обозначаются возможные способы формирования основ безопасного поведения детей в интернете.

Ключевые слова: информационная безопасность, Интернет, медиаграмотность, безопасное поведение.

На протяжении нескольких столетий ребенок воспринимался педагогами как «чистая доска», на которой необходимо записывать исключительно правильные

сведения, поэтому общество, проявляя заботу о подрастающем поколении, стремилось оградить его от нежелательной информации. Так, Я.А. Коменский утверждал, что ученики не должны читать никакой литературы, кроме предназначенных для них учебников.

Проблема контролирования доступа детей к различным информационным источникам в нашей стране обострилась во второй половине XIX в. в связи с повышением процента грамотности населения и значительным возрастанием объемов выпуска печатной продукции, что обусловило появление, в частности, специализированных альманахов и периодических изданий («Детское чтение», «Игрушечка», «Детский отдых» и др.). Активную литературно-педагогическую деятельность в данный период осуществляли Е.Н. Водовозова, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Они отмечали, что адресованные подрастающему поколению произведения должны иметь выраженную воспитательную или дидактическую направленность и адекватно отражать окружающую действительность. Сочиняя рассказы и сказки специально для детей, они призывали осторожно относиться к существующим фольклорным произведениям, полагая, что малопонятные воспитанникам, оторванные от их жизненного опыта сюжеты могут оказать негативное влияние на развитие у них представлений о природном и социальном мире.

Требование реалистичности художественных образов, сочетающееся с педагогическим прагматизмом, резко усилилось в 1920-х гг. прошлого столетия. Ярким проявлением государственной цензуры детской литературы стал процесс «борьбы с чуковщиной», затронувший произведения разных писателей, но, прежде всего, сказки К. Чуковского. Так, Д. Ханин отмечал, что литературное творчество К. Чуковского характеризует, «во-первых, антиобщественность, упорное отрицание современной тематики, во-вторых, антипедагогичность, широкое использование приемов, травматически действующих на детей, и, в-третьих, формальное закоснение, отказ от поисков таких форм, которые бы соответствовали новому содержанию» [4, с. 1].

Особое внимание в нашей стране уделялось и контролю кинопроката. Если в начале XX в. дети имели свободный доступ к просмотру фильмов, то уже к концу 1920-х гг. во многих населенных пунктах была установлена система детских сеансов по льготным ценам, а перед отечественным кинематографом была поставлена задача создания художественных и документальных картин, учитывающих особенности детского восприятия и обладающих высокой педагогической ценностью.

Вплоть до 90-х гг. XX в. российскому обществу в определенной степени удавалось контролировать информационное окружение подрастающего поколения (содержание книг, фильмов, телепередач и т.д.). Под особым надзором находились произведения, освещающие, к примеру, вопросы деторождения. Однако появление новых технических средств, стремительное развитие компьютерных технологий радикально изменило ситуацию. В современном мире стало практически невозможным ограждение детей от информации, представляющей угрозу их познавательному и духовно-нравственному развитию. В рамках решения данной проблемы в 2010 г. был принят закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», четко обозначивший

дифференцируемые по разным возрастным категориям требования, предъявляемые к тематике, содержанию и художественному оформлению информационной продукции (в том числе предназначенной для детей младше шести лет) [3].

Между тем значительная часть родителей воспитанников старших и подготовительных к школе групп дошкольных учреждений г. Перми, как свидетельствуют данные проведенного нами анкетирования, часто игнорируют указываемые производителями возрастные ограничения, считая их недостаточно правомерными. В то же время все респонденты отмечают, что необходимо ограждать детей от телевизионной рекламы, контролировать процесс использования ими гаджетов, имеющих выход в интернет.

Большинство родителей (83 % опрошенных) знают о существовании программных средств обеспечения информационной безопасности детей при использовании ими компьютеров – возможности установления пароля или так называемого «родительского контроля», предлагаемого антивирусными системами (Dr. Web Security Space, Kaspersky Internet Security), – но не применяют их в практике, полагая, что в состоянии самостоятельно отслеживать, какие кнопки нажимает их ребенок.

Педагоги дошкольных образовательных организаций г. Перми, принявшие участие в анкетировании, солидарны с родителями воспитанников в том, что информационная безопасность последних обеспечивается постоянным присутствием взрослого во время просмотра телевизионных программ и использования гаджетов.

Только 43 % педагогов (из 37 опрошенных) считают, что в их группах у большинства детей имеются представления об интернете. Вместе с тем сопоставление ответов воспитателей и родителей позволяет предположить, что первые недостаточно адекватно представляют себе реальную картину, поскольку всего 17% родителей утверждают, что их ребенок до сих пор ничего не знает об интернете, а некоторые из них отмечают, что уже двухлетние малыши просят «найти в интернете мультики».

81 % опрошенных нами педагогов и 78 % родителей полагают, что в дошкольном учреждении должна осуществляться работа по формированию безопасного поведения детей в информационном пространстве, но при этом почти все респонденты затруднились охарактеризовать, в чем именно она состоит, фиксируя лишь необходимость внешнего контроля содержания и продолжительности действий детей с гаджетами.

Между тем утвержденная в 2015 г. «Концепция информационной безопасности детей» (период действия – до 2020 г.) отмечает важность не только «защиты ребенка от дестабилизирующего воздействия информационной продукции», но и «повышения уровня медиаграмотности детей, которые должны с раннего возраста приобретать навыки безопасного существования в современном информационном пространстве» [1, с. 2, 6].

Однако в настоящее время отсутствуют исследования, доказывающие возможность осуществления обозначенной в концепции работы по формированию медиаграмотности у детей именно раннего возраста, т.е. второго-третьего года жизни.

В то же время проблема медиаграмотности и информационной безопасности взрослых людей и подростков в последние годы достаточно широко освещается в научной литературе (В.В. Гафнер, Г.В. Грачев, Ю.П. Зинченко, Т.А. Малых и др.). В меньшей степени представлены исследования, охватывающие детей младшего школьного возраста, однако научный поиск актуализируется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в котором в числе метапредметных результатов освоения программы указывается необходимость соблюдения детьми норм информационной избирательности при осуществлении поиска сведений в интернете и иных источниках. В частности, в работе Н.И. Саттаровой раскрываются педагогические условия формирования у младших школьников навыков критической оценки получаемых сведений, умения распознавать дезинформацию, блокировать информационную угрозу, противостоять манипулированию и т.д., разрабатывается содержание соответствующих уроков и внеклассных мероприятий [2].

Теоретико-методические аспекты формирования способов безопасного поведения в информационной среде у детей дошкольного возраста на данный момент малоизучены и пока не находят отражения в имеющихся парциальных программах («Основы безопасности детей дошкольного возраста» Н.Н. Авдеевой, Р.Б. Стеркиной, О.Л. Князевой, «Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет» Л.Л. Тимофеевой и др.). Между тем инциденты, связанные с неадекватными самостоятельными действиями дошкольников в медиа-информационном окружении (просмотр нежелательного для данного возраста контента, запуск вредоносной программы, сообщение мошенникам номера банковской карты родителей и т.д.), имеют место не реже, чем ситуации их взаимодействия, к примеру, с большими животными и ядовитыми растениями.

Одним из эффективных способов формирования у детей дошкольного возраста безопасного поведения может стать разработка и последующая установка на используемые ими гаджеты программного обеспечения, условно названного нами «Виртуальный интернет». При его первоначальном запуске на экране появляется изображение, внешне напоминающее стартовое окно поисковой системы (например, веб-канала со ссылками на страницы новостей, выполненными в виде набора картинок с краткими подписями). При нажатии на ссылки открываются большие текстовые файлы (непривлекательные для дошкольника) либо простые игры, основанные на выполнении весьма однообразных действий. Кроме того, имеют место различные всплывающие окна с рекламными баннерами, чатами знакомства, приглашениями вступить в группу и т.д. Если ребенок не формулирует собственный поисковый запрос (в устной или письменной форме), а обращается к навязанным ему ссылкам, то система активизируется, некоторые страницы начинают открываться самопроизвольно, рекламные предложения появляются все чаще и через некоторое время «случайно» запускается «вирусная программа», блокирующая доступ к любым программам или выключающая компьютер.

Аналогичным образом может быть выстроена настольно-печатная дидактическая игра «Опасности интернета», участие в которой позволит ребенку понять, почему

необходимо проявлять осторожность при передвижении по игровому полю, которое в условной форме отражает некоторые объекты интернет-пространства.

Таким образом, проблема контролирования доступа детей к информационным ресурсам, содержащим нежелательный контент, не является новой, но в настоящее время она значительно обострилась. Использование технических средств блокирования опасных для дошкольников источников, как и непосредственное присутствие взрослых в период взаимодействия детей с медиа-информационными объектами, обеспечивает временную защиту, но не способствует формированию у них основ безопасного поведения в информационном окружении (в частности, в интернет-пространстве), что делает их потенциально уязвимыми в ситуациях отсутствия внешнего контроля. Поэтому необходима разработка и применение дидактических средств (компьютерных программ, настольно-печатных игр и т.д.), позволяющих детям уже в дошкольном возрасте осознанно осваивать правила безопасного поведения в современном информационном мире.

Библиографический список

1. Концепция информационной безопасности детей (утв. распоряжением Правительства РФ от 02.12.2015 N 2471-р) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190009/65c73cdecf9794a8f8f67bdb438d964c9336f436/
2. Саттарова Н.И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 215 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (принят ГД 21.12.10) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/
4. Ханин Д. Борьба за детского писателя // Книга детям. – 1930. – № 1. – С. 1–3.

*Шайдурова М.В., магистрант, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 38», г. Лысьва,
Научный руководитель: к.п.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Зеленина Н.Ю., ПГГПУ, г. Пермь
maria.shaidurova@mail.ru*

Применение методики технологии ТРИЗ «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» в работе с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития связной речи детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Показано, что адаптированные приемы ТРИЗ технологии положительно влияют на развитие связной речи детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, развитие связной речи, технология ТРИЗ, методика составления рассказа по серии сюжетных картин.

Как известно, зрение играет важную роль в жизни человека. Посредством зрения человек получает наибольшее количество информации об окружающей действительности. В своих исследованиях И.М. Сеченов отмечал, что глаз человека способен различать восемь категорий признаков предметов: цвет, форму, величину, удаление, направление, телесность, покой и движение. Таким образом, благодаря зрительному восприятию (по словам Рубинштейна, наиболее «опредмеченному», объективному) человек может адекватно отражать реальные свойства пространства, а также объектов, его наполняющих.

Практически во всех видах деятельности (познавательной, предметно-практической, коммуникативной, творческой, и др.) нормально видящий человек пользуется зрением: воспринимает признаки предметов, идентифицирует людей и объекты, контролирует выполнение действий и т.д.

При частичной потере зрения происходят существенные изменения в сфере чувственного познания. Как указывает А.Г. Литвак «...психическое развитие аномального ребенка будет иметь свои особенности, связанные с выпадением или глубоким нарушением зрительных функций во первых, ряд психических процессов (ощущение, восприятие, представления) оказываются в прямой зависимости от глубины дефекта, а некоторые психические функции (цветоощущение, скорость восприятия и др.) зависят также от характера патологии; во-вторых, имеются психические процессы и состояния, на которые нарушение зрения оказывают опосредованное влияние (например мышление, речь, развитие которых до определенного момента зависят от нарушений в области восприятий и представлений) и, в-третьих, имеются такие структурные компоненты психики на которые оказываются не зависимыми от глубины дефекта и характера патологии зрения (темперамент, мировоззрение, убеждение и т.д.).

Однако неправильно думать, что нарушение зрения лишает ребенка перспектив дальнейшего развития и включение в социум в статусе равноправного члена. Важным звеном социализации ребенка в обществе выступает речь.

Одной из важнейших задач дошкольного образования детей с нарушением зрения является развитие связной монологической речи. Успешность обучения детей в школе, общение со сверстниками и взрослыми во многом зависит от уровня овладения ребенком связной речи. Адекватное воспроизведение и восприятие текстовых материалов, умение давать развернутый ответ на вопрос, самостоятельно излагать свои суждения- все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи.

Вопрос развития связной речи дошкольников с нарушением зрения приобретает в современной коррекционной работы все большую актуальную. Это обусловлено тем, что только развитая связная речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая его в активный процесс общения, который так важен для социализации детей с нарушением зрения. Кроме этого речь, может компенсировать недостаток зрения, обогащать представления об окружающем мире.

В специальной литературе много информации по развитию связной речи детей дошкольного возраста, но практически нет методик по развитию связной речи детей с нарушением зрения. Но во всех методиках развития связной речи есть раздел по обучению рассказывания по сюжетным картинкам. Работа с сюжетными картинками кроме развития связной речи, формирования творческих способностей, предполагает решение определенных коррекционных задач:

- научить управлять способностью к наблюдению;
- развивать прослеживающие функции глаз;
- развивать фиксацию взора;
- тренировать зрительное внимание;
- тренировать зрительную память;
- формировать умение ориентироваться в большом пространстве;
- совершенствовать бинокулярное зрение;
- формировать глазомер.

Главным недостатком традиционной методики обучения рассказыванию по картине является то, что ребенок сам не строит рассказ, а повторяет предыдущий с очень незначительными изменениями.

Отличительная особенность технологии ТРИЗ заключается в том, что ребенок усваивает обобщенные алгоритмы организации собственной творческой деятельности.

Упражнения по составлению рассказов по сюжетным картинкам с использованием элементов ТРИЗ позволяет тренировать детей в составлении развернутых больших по числу слов и сложных по внутренним синтаксическим связям предложений.

Этот вид коррекционной работы служит эффективным средством развития оперативной памяти, играющей важную роль в построении текста.

Адаптировать методику для детей с нарушением зрения возможно при помощи выбора картинок с учетом зрительных диагнозов; использование лупы для более детального рассмотрения; на начальном этапе не большое количество картинок, с четким сюжетом и отсутствием отвлекающих изображений.

Методика технологии ТРИЗ по составлению рассказа по серии сюжетных картинок состоит из нескольких этапов. При этом дети знакомятся с каждым этапом в отдельности, и только после освоения всех этапов можно переходить к составлению рассказа.

Методика обучения составлению рассказа по серии картинок детей дошкольного возраста с нарушением зрения состоит из следующих этапов:

1 этап. Обучение ребенка раскладывать серию картинок слева направо в одну линию без учета последовательности сюжета.

2 этап. Обучение ребенка определять место, где происходят события. На начальном этапе берутся картинки с общим местом действия, со временем детям предлагаются картинки, где место действия изменяются.

3 этап. Обучение ребенка определять время событий. На начальном этапе ребенку предлагают картинки, где сюжет разворачивается в коротком временном отрезке.

4 этап. Обучение ребенка находить сквозных героев и объекты на всех картинках. Для этого можно использовать лупу, в нее ребенок, как в волшебное зеркало рассмотрит всех героев на картинках.

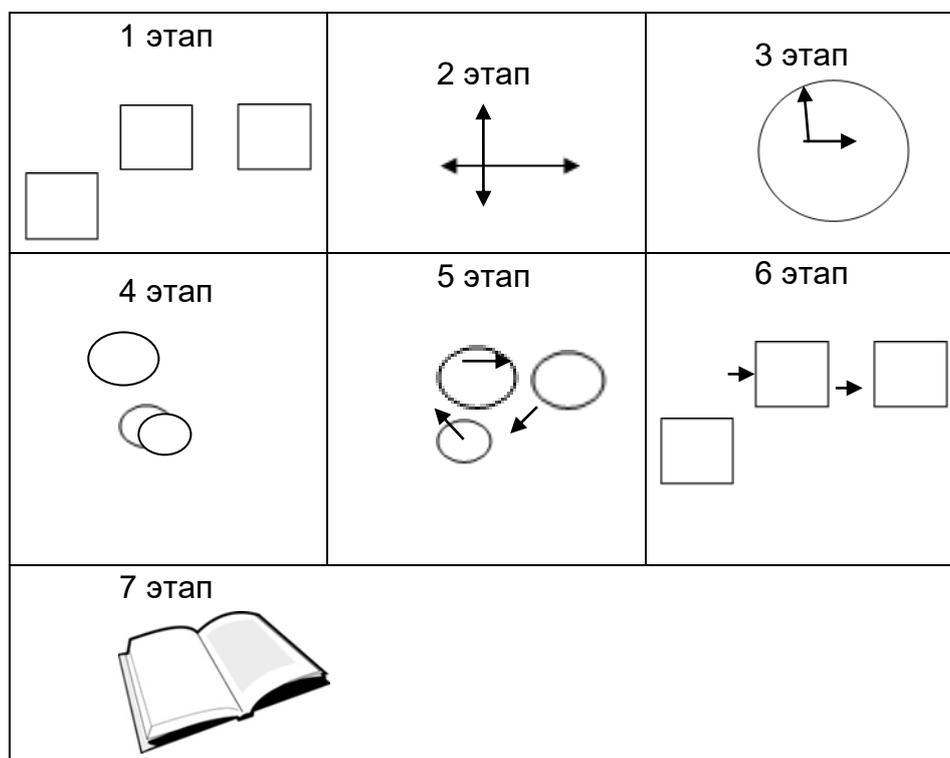
5 этап. Обучение ребенка назвать действие героев и делать умозаключение, с какой целью совершалось действие.

6 этап. Обучение ребенка устанавливать логическую последовательность действий на картинках.

7 этап. Учить детей составлять связный рассказ на основе последовательно выложенных серии картинок.

Каждому этапу соответствует своя схема. Составляя общий рассказ, ребенок последовательно следует по схемам этапов.

Схемы этапов составления рассказа по серии сюжетных картинок.



Технология ТРИЗ содержит в себе огромный потенциал для всестороннего развития детей дошкольного возраста, а возможность адаптации элементов технологии позволяет применять ее в работе с детьми ОВЗ.

Методика составления рассказа по серии сюжетных картинок работает как минимум в четырех направлениях: речь, мышление, воображение, память. Поэтому я использую ее в работе с воспитанниками, имеющими проблемы в развитии.

Практическое применение методики составления рассказа по серии сюжетных картинок качественно изменило процесс речевого развития детей с нарушениями зрения.

Библиографический список

1. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. – М.: Секачев, 2017. – 232 с.
2. Сидорчук Т.А., Байрамова Э.Э. Технология развития связной речи дошкольников: метод. пособие для работников дошкольных учреждений. – Ульяновск, 2014. – 96 с.
3. Сидорчук Т.А., Лелюх С.В. Обучение составлению логических рассказов по серии сюжетных картинок: метод. пособие для работников дошкольных учреждений. – Ульяновск, 2016. – 87 с.

Швецова Е.В., магистрант

*Научный руководитель: к.пс.н., доцент
кафедры специальной педагогики
и психологии Ворошнина О.Р., ПГГПУ,
г. Пермь*

Организационные и содержательные аспекты построения модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях группы комбинированной (инклюзивной) направленности

Проблеме воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития уделяется значительное внимание, как в сфере науки, так и практики.

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [1].

Приоритетным направлением деятельности по реализации права детей с ЗПР на образование является создание модели психолого-педагогического сопровождения с учетом психофизических особенностей их развития в общеобразовательной среде [2]. Анализ нормативно-правовых документов, психолого-педагогической литературы, практики воспитания детей с ЗПР позволил выделить недостаточную практическую разработанность модели психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях инклюзивной группы и ее потребность в настоящее время.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование модели психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования – специальные условия инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Контингент исследования – дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, воспитывающиеся в условиях комбинированной (инклюзивной) группы.

Цель обусловила постановку и решение следующих частных задач:

- 1) изучить научную литературу по теме исследования;
- 2) определить актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ЗПР в условиях инклюзивного образования;
- 3) изучить специальные условия инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- 4) осуществить подбор диагностических методик изучения психического развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- 5) выявить специфику психического развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- 6) проанализировать результаты изучения специфики психического развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- 7) описать междисциплинарное взаимодействие специалистов ДОУ в инклюзивном пространстве;
- 8) разработать и описать модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условия инклюзивного образования;
- 9) разработать адаптированную образовательную программу для ребенка с ЗПР на основе модели психолого-педагогического сопровождения.

При психолого-педагогическом исследовании использовались следующие методы: наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях (принятие пищи, игра, сон, одевание и т.д.) и в ходе выполнения специальных заданий; изучение медицинской документации; беседа с воспитателями и учителем-дефектологом; психолого-педагогическое обследование ребенка.

Констатирующий этап эксперимента проходил с октября 2018 г. по апрель 2019 г. на базе МАДОУ «Детский сад № 396» г. Перми. В обследовании приняли участие 7 детей в возрасте от 5 до 7 лет.

Диагностика предусматривала психолого-педагогическое обследование детей, имеющих ЗПР по методике Стребелевой Е.А., и включала себя следующие направления: исследование познавательного развития: исследование особенностей восприятия, памяти, мышления; исследование уровня произвольного внимания и сенсомоторной координации и исследование речевого развития [3]. В диагностику вошло направление исследование эмоционально-волевой сферы по методике Тягловой Е.В. [4].

Во второй части констатирующего эксперимента нами было проведено изучение условий специального инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в МАДОУ «Детский сад № 396» г. Перми, в учреждении

имеются 4 группы комбинированной направленности, в которых воспитываются дети с ЗПР, с ТНР и с нарушением слуха и зрения.

Мониторинг специальных условий инклюзивного обучения ребенка с ОВЗ в детском саду проводился по сводной таблице, разработанной Рабочей группой Министерства образования и науки Пермского края по внедрению дошкольного инклюзивного образования детей с ОВЗ, с инвалидностью и предполагал изучение: организационных нормативно-правовых условий (наличие и специфику функционирования структурных подразделений в ДОО, организация процесса воспитания и обучения в группе детей с ОВЗ и сетевое взаимодействие); программно-методические условия; кадровые условия (кадровый потенциал, обеспечивающий реализацию образовательного процесса, образовательный уровень педагогов, уровень квалификации педагогов и план по самообразованию); материально-технические (средовые и финансовые) условия.

Анализ специальных условий инклюзивного обучения детей с ОВЗ позволил сделать вывод о том, что в МАДОУ «Детский сад №396» отсутствуют следующие нормативные документы (организационные условия): положение о Совете по обеспечению инклюзивного образования, должностные инструкции тьютора, ассистента; в ДОУ 1 раз в неделю ведет прием психиатр, отсутствует сотрудничество с коррекционной школой; в кадровых условиях: отсутствие 2 воспитателей в штате и в контексте материально-технических условий – отсутствие сенсорной комнаты в дошкольном учреждении.

На данный момент каждое дошкольное учреждение столкнулось с проблемами обучения детей с особенностями в развитии. Перед администрацией и педагогами ДОУ встает вопрос: как правильно организовать работу с данной категорией детей.

Для организации работы с детьми ОВЗ в ДОУ разрабатывается модель психолого-педагогического сопровождения, целью которой является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и воспитания личности ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР в группе комбинированной направленности ДОУ в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей.

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР действует на индивидуальном и подгрупповом уровне, на уровне группы и ДОО. Модель реализуется в рамках следующих этапов: подготовительном, на этапе комплексного обследования, на этапе разработки и реализации адаптированной образовательной программы (далее – АОП), на этапе оценки эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях группы комбинированной (инклюзивной) направленности.

Нами была описана специфика работы педагогов в ДОУ в системе сопровождения: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по ФИЗО. Таким образом составляется содержание деятельности всех педагогов ДОО на разных этапах диагностической работы. Данное содержание уточняет и контролирует сроки проведения диагностики, содержание деятельности специалистов ДОУ и разрабатываемую ими документацию для реализации коррекционно-развивающей

работы с детьми с ЗПР – социально-педагогический лист, выписка из медицинского и социального анамнеза, протоколы обследования, диагностические таблицы, анкеты, протоколы наблюдений, заключения специалистов, перспективные и индивидуальные планы коррекционной работы, АОП (адаптированные образовательные программы), рабочие программы и журнал взаимодействия специалистов на каждого ребенка с ОВЗ.

Итогом наших исследований стала разработка адаптированной образовательной программы для ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР. В содержание АОП входят три раздела: целевой, содержательный и организационный. Целевой раздел состоит из пояснительной записки, в которой описывается определение АОП, цель и задачи, принципы и подходы к формированию АОП, а также значимые для разработки АОП характеристики о ребенке с ЗПР. В содержательном разделе АОП описывается образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях: социально-коммуникативное развитие; речевое развитие; познавательное развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Также в содержательном разделе описывается образовательная деятельность по коррекции развития ребенка подготовительной группы с ЗПР: воспитателя, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, психолога, музыкального руководителя и инструктора по ФИЗО. В организационный раздел входит описание организации коррекционно-развивающей деятельности ребенка подготовительной группы с ЗПР.

В реализации программы имеются риски не освоения программы ребенком с ЗПР, но, с другой стороны, междисциплинарный подход, который является основным для данной модели сопровождения, позволит обеспечить достаточную эффективность и результативность освоения АОП. В течение учебного года ребенок с ЗПР посещает подгрупповые и индивидуальные занятия учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя и инструктора по ФИЗО, на которых реализуются коррекционно-развивающие задачи, а также в течение всего дня воспитателем группы, комбинированной (инклюзивной) направленности.

Таким образом, разработанная нами модель сопровождения ребенка с ЗПР является идеальным инструментом по реализации коррекционно-развивающей работы специалистами ДОУ.

Библиографический список

1. Власова Т.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. Дети с задержкой психического развития. – М., 1984. – 256 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с временными задержками развития. – М.: Педагогика, 1971. – 264 с.
3. Стребелева Е.А., Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М., 2005. – 164 с.
4. Тяглова Е.В. Педагогические аспекты профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях образовательных учреждений. – Волгоград, 2012. – 17 с.

*Эршон В.Г., педагог дополнительного образования МАУ ДО «ДЮЦ им. Вас. Соломина», г. Пермь, c-solomina@mail.ru,
Халитова Н.Г., учитель начальных классов, ГБКОУ «Школа-интернат Пермского края», г. Пермь, xalitova60@mail.ru*

Преимственность базового и дополнительного образования в начальной школе как одно из условий развития детей с ОВЗ и их экологического воспитания

Аннотация. В статье представлен опыт совместного построения и реализации работы педагога дополнительного образования и учителя начальных классов: интеграция природоведческих знаний с математическими умениями и литературным творчеством, содействующая личностному развитию детей с ОВЗ и их экологическому воспитанию.

Ключевые слова: математическое иллюстрирование природоведческого материала, литературное творчество, идентификация, личностное развитие, экологическое воспитание.

В школе-интернате Пермского края обучаются дети с разной патологией зрения и полной его потерей. Кроме того, эти дети нередко имеют интеллектуальные нарушения и нервно-психические расстройства. Принятие и введение в действие ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ предполагает учет их возможностей и особых образовательных потребностей, создание оптимальных условий для личностного развития на каждом этапе возрастного становления.

Анализ содержания предметных областей «Окружающий мир», «Математика», «Русский язык», «Литературное чтение» позволил соотнести ряд тем с программой дополнительного образования «Литературное природоведение». Нами избраны темы, где интеграция базового и дополнительного образования помогает усвоению знаний, придает им практическую направленность, формирует ценностные ориентации.

Так, начальные знания о деревьях и кустарниках закладываются у младших школьников в курсе «Окружающий мир». Однако не секрет, что на экскурсии и практические занятия в природе не отводится достаточного времени, поэтому знания в основном имеют умозрительный характер и, как правило, не сопровождаются сближением детей с природным окружением. Дополнительное образование призвано заполнить этот пробел.

Цель – формирование у младших школьников представлений о разнообразии деревьев нашего края и начальных знаний о внешних отличиях и чертах их сходства, развитие у детей эмоционально-чувственного восприятия природных объектов.

На практическом занятии кружка мы находим на участке школы не только ели, но и молодые пихты, сосны, кедры (сосну кедровую). Дети узнают, что все эти деревья оставляют свои иголки на зиму и стоят зелеными, как и ель.

Следующий этап занятия – научиться различать хвойные деревья. Нам помогает осязание и придуманные присказки, в которых определены различия:

– Пихту и ель затронь и проверь – на веточке у елки колючие иголки. А пихта лапку подала – не уколола нас она! У нее иголки – мягкие гребеночки.

– У сосны иголки – совсем не как у елки! Длинные, сидят по двое (дружно рядом) и не спорят!

– Кедр – это родственник сосны. Здесь пять иголок дружны.

Для того чтобы различия стали еще более убедительными, мы используем картонные линейки с выемками, соответствующими длине хвоинок ели, пихты, сосны и кедра. Записываем длину хвоинок, в среднем соответственно: 1 см, 2 см, 6 см, 12 см.

Эти данные учащиеся передают учителю, и на уроке математики оформляется задача, где длина хвоинок пихты вдвое больше, чем у ели, у сосны – втрое больше, чем у пихты, а у кедра – вдвое больше, чем у сосны.

Видеоряд, подготовленный учителем, а также небольшие поэтические фрагменты о «взрослых» хвойных красавцах уральского леса дают детям импульс к изобразительной деятельности и завершают погружение в тему.

Таким образом, преемственность базового и дополнительного образования, их интеграция позволяет раскрыть тему «Хвойные деревья нашего края» с разных сторон, сделать ее для детей убедительной и эмоционально окрашенной.

Подобным способом – с рифмованных приветствий – начинается знакомство с листовыми породами деревьев. Приветствия разучиваются вместе с детьми на занятиях кружка. Помогает любимый персонаж – фея Рифма: «Милый клен, тебе поклон!», «Здравствуй, ива, ты красива!», «Здравствуй, ясень, ты прекрасен!», «Высокий тополь во дворе, привет тебе, привет тебе!», «Привет, рябинка! Я тебя знаю, здоровья, солнышка желаю!», «Здравствуй, дуба лист резной! Рад я встретиться с тобой» и т.д.

Первое дружественное знакомство на этом не заканчивается. В поэтическом путеводителе В.Г. Эршон «Войди в природу другом» [3], подготовленном для ведения занятий по «Литературному природоведению» с дошкольниками и младшими школьниками, содержится более двадцати пяти «рифмованных встреч» и поэтических описаний особенностей деревьев и кустарников. Мы не форсируем усвоение, чтобы не перегружать детей узнаванием многих природных объектов сразу. И все же рифмованные материалы нам помогают и хорошо запоминаются детьми: «Скошен лист у основания слегка, ровно разлинован – по краям кайма. О ком же скажем мы сейчас? Ну конечно, это вяз!»

Преемственность базового и дополнительного образования реализуется не только на уроках «Окружающего мира», но и уроках русского языка и математики. Так, к букве «К» учащиеся первого класса подбирают на уроке знакомые названия деревьев и кустарников: клен, кедр, калина, крыжовник. Вместе с детьми учитель постепенно формирует азбуку деревьев и кустарников. Причем не умозрительно, а с опорой на личные наблюдения и поэтические образы.

Дети постарше заполняют недостающие буквы в названиях деревьев и кустарников, когда дана лишь первая и последняя буквы. На уроках используются

короткие и доступные загадки о деревьях, способствующие правописанию, например: «Приведите названия деревьев из трех букв» (ива, вяз, дуб, ель).

Тему «Зимние радости» в объединении «Литературное природоведение» опережает урок русского языка, где акцентируются прилагательные, отражающие свойства снега. Продолжением становится занятие кружка, где подбираются рифмы (существительные) к слову «снежинка». Так, природоведческая тематика содействует развитию речи учащихся.

В работе с детьми очень важно создавать базу не только знаний, но и удивлений. И это одинаково важно как в кружке, так и в школьном обучении.

Математическое иллюстрирование, которое используется на уроках, не только сообщает детям конкретные знания о мире природы, но и содействует удивлению и рефлексии. К примеру, задачи и математические диктанты с цифрами о высоте отдельных пород деревьев и продолжительности их жизни, обогащая кругозор учащихся, вызывают уважение к нашим зеленым соседям-великанам и терпеливым долгожителям.

Задачи на уроках математики об экологической роли птиц и насекомых конкретизируют полученные в кружке представления о природе и содействуют усвоению и отработке математических умений. Более того, дети учатся по аналогии сами составлять задачи на основе знаний о природе. Это, в основном, задачи на увеличение и уменьшение.

С цифрами также связаны уже ставшие традиционными в мае практические занятия кружка по теме «Рождение листа». Дети в малых группах до распускания листьев выбирают себе конкретный тополь в природном окружении школы. Каждая группа привязывает свою цветную ленточку к нижним веткам и в течение двух недель, начиная с распускания почек, вооружившись линейками, проводит измерения и записи о росте листьев в специальных блокнотах. Этими целенаправленными наблюдениями руководят учитель и педагог дополнительного образования. Удивление и радость сопровождают наблюдения детей, а цифры, зафиксированные на разных этапах процесса роста листьев, становятся основой для составления задач на уроке математики с опорой на личный опыт детей. Мы уверены, что рождение листьев должно стать для детей не просто приметой весны, а радостным событием, праздником.

Следует согласиться с Н.С. Зубаревой [2], которая выделяет в структуре образовательной активности ребенка три основных компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный. При этом если рассматривать экологическое воспитание, то формирование ценностных ориентаций детей – не менее сложная задача, чем усвоение ими конкретных знаний о природе и взаимосвязях в ней.

Учебники, чаще всего, довольно подробно акцентируют правила экологически ориентированного поведения. Однако известно, что прямого соответствия между информированностью о моральных нормах и их выполнением нет. Ценностные ориентации недостаточно декларировать – опыт экологически ориентированного отношения и поведения в природе необходимо терпеливо *нарабатывать*.

Психологами показано, что если знания этического характера соединяются с впечатлениями, взволновавшими детей, они принимаются как личностно значимые.

Включить эко-психологический механизм в педагогический процесс позволяет дополнительное образование, сопряженное с базовым. К такому заключению мы пришли в результате совместной работы.

Эко-психологическим механизмом в нашем опыте стало приобщение детей к *диалоговому общению* с природными объектами. Помогает нам в этом разработанный методический материал «Встречи на природной тропинке» [4]. Рифмованные диалоги включают рассмотрение живых организмов, выражение удивления и радости, заботы или поощрения. Они также могут содержать вопросы, рассуждения, утверждения. Таким образом, формируется некий алгоритм дружественного разговора «на равных». Дети принимают эти диалоги, осваивают и разыгрывают. Они становятся личностно значимыми, достигается идентификация с природным объектом. Приведем фрагменты некоторых диалогов:

- Здравствуй, милая березка! Как живешь ты, как ты дышишь? Прикоснусь к стволу ладошкой – может, ты меня услышишь? Ствол твой белый и прохладный я поглажу. Ладно? Ладно?

- Здравствуй, червь дождевой! Ты живешь под землей и торопишься, видно, домой? Без ног ты ползешь и не устаешь. Какой ты сильный, какой ты умелый! Какое у тебя длинное тело! Я сначала боялся – ты мне скользким и страшным казался. А теперь с тобой дружу. Я и сам не пойму – почему?

Другим методическим приемом, содействующим экологическому воспитанию учащихся, стала система доступных ситуативных заданий, требующих выбора и объяснения.

Общей организационной формой работы учителя и педагога дополнительного образования стали праздники для детей и подготовка к ним. Нам близка позиция В.С. Безруковой [1] об учебных праздниках. Речь идет не о традиционных календарных датах. Мы проводим учебные праздники как особый вид занятий, как завершение важных природоведческих тем. Вот некоторые из них: «Земля – кормилица», «Загадки осени», «Кто и как снегу рад?», «Зимние радости», «Царь воды в гостях у детворы», «Войди в природу другом». Дети знают о предстоящем празднике, заранее готовятся к нему: распределяют роли, репетируют поэтические фрагменты, знакомятся с темой конкурса. Каждому хочется проявить себя, и это хорошо. Итоговые по теме праздники стали фактором активности и его результатом одновременно.

Согласованность базового и дополнительного образования, их преемственность обогащает процесс обучения, создавая условия для образовательной активности учащихся, развития детей с ОВЗ и их экологического воспитания.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Кн. 3: Здоровьесберегающий урок. – М.: Сентябрь, 2006 – 176 с.

2. Зубарева Н.С. Развитие образовательной активности детей как фактор и результат их дополнительного образования // Методист. – 2004. – № 2.

3. Эршон В.Г. Войди в природу другом. Поэтический путеводитель встреч с деревьями и кустарниками городского окружения. – Пермь, 2011. – 58 с.

4. Эршон В.Г. Встречи на природной тропинке. Методические материалы для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальной школы и родителей. – Пермь: Кама-пресс, 2004. – 39 с.

*Яковлева Т.И., учитель-логопед МАДОУ
«Центр развития ребенка – детский сад
№ 13», г. Кунгур, tyakovleva1970@yandex.ru*

Формирование фонематического восприятия и слуха как основа успешной коррекции речевых патологий

Аннотация. В статье раскрываются закономерности формирования фонематических процессов, доказывается необходимость построения коррекционной работы на основе и опережающем формировании данного направления логопедического воздействия как фактора повышающего качество восстановления речевой функции.

Ключевые слова: речь, онтогенез, фонематический слух, фонематическое восприятие.

Состояние здоровья детского населения на современном этапе вызывает обоснованную озабоченность всех участников психолого-педагогического процесса. Обращаясь к материалам различных конференций, посвященных проблемам развития, и хотя бы приблизительно оценивая сколько учащихся в общеобразовательной школе не справляются с учебной программой, нуждаются в помощи учителя-логопеда, психолога, дефектолога, невролога и других специалистов, вызывают настроенность данные статистики количества речевых нарушений, уровню заболеваемости и сложности выставленных диагнозов у детей.

Особое внимание обращено к проблемам дизонтогенеза речевых процессов, поскольку именно эта недостаточность наиболее ярко и с самого раннего возраста проявляется в разнообразных вариантах. Логопатия видна даже непрофессиональному взгляду.

Сейчас следует отметить даже не неспособность ребенка говорить, а неспособность детей к усвоению, а далее к использованию родного языка, как главного инструмента сознания, присвоения культурного опыта народа и межличностного общения.

Если к этому добавить очевидную деформацию, искажение церебральных и соматических механизмов у современных детей, можно только удивляться, как еще встречаются нормотипичные дети с достаточным уровнем речевого развития и как они справляются со школьной программой, которая с годами усложняется.

Существуют объективные условия и факторы, приведшие к такой ситуации. Ведь только за последние полвека мир настолько изменился, что это не может не сказаться на состоянии соматического и психического здоровья детского контингента.

Ядерные испытания, техногенные катастрофы, широкое использование искусственных заменителей пищи, консервантов, лекарственных препаратов, скачок в развитии средств связи, сильно изменивший электромагнитное поле Земли, а человек, в частности его мозг, имеет физико-химическую природу – вот лишь часть негативных влияний, которые незаметно накапливались в организме предшествующих поколений и привели к возникновению огромного количества отклонений в развитии детей, в том числе и речи. Ученые отмечают, что резкое увеличение различных патологий в целом и речевых патологий в частности произошло в детской популяции после 1991 г.

Возникает вопрос: почему резко страдает именно речевая функция, а вместе с ней и другие психические процессы. Ответ прост – все эти функции эволюционно более молоды, поэтому подвергаются разрушению в первую очередь.

Крайне важным является то обстоятельство, что условия развития современного ребенка протекает иначе, чем 30 лет назад. Очевидно, что и соматическая, и мозговая организация поведения человека, рожденного естественным путем, питавшегося материнским молоком, слушавшего потешки мамы или бабушки будут принципиально отличаться от таковых у человека, появившегося на свет с помощью кесарева сечения или стимуляторов, вскормленного искусственно, упакованного в памперсы, растущего в окружении компьютерной субкультуры. Сегодня таких детей – большинство.

Еще одна опасная тенденция, которая не оставляет равнодушной специалистов, работающих над коррекцией речи - часто в стороне поля зрения медицинских работников, в частности педиатров и неврологов, остается состояние речи детей. Оно как бы выпадает из общей картины здоровья ребенка. Задержки развития речи изымаются из понятия «функциональная зрелость ребенка», рассматриваются как чисто педагогическая, психологическая проблема.

Современные логопатии сложны, представлены различными вариантами сочетанных дефектов, трудно поддаются коррекции. Специалисту надо четко понимать с чего начинать коррекционное воздействие, что поставить на первую ступень при достижении стойкого улучшения качества речи ребенка. Многолетняя практика доказывает, что прежде чем начинать постановку звуков, исправлять слоговую структуру слова, формировать лексико-грамматический строй языка – следует уделить внимание таким речевым функциям как фонематический восприятие, фонематический слух.

Фонематическое восприятие – способность человека воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

Фонематический слух – способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. слух, обеспечивающий восприятие фонем родного языка.

Формирование данных функций начинается внутриутробно и в правом полушарии головного мозга. Реализация механизма начинается в момент выхода

ребенка из внутриутробных условий невесомости; вследствие рождения ребенок впервые попадает под действие гравитационных сил, что является определяющим режим источником активизации его мозга. Последовательность дальнейших центральных видоизменений обеспечивает приспособление ребенка к тем требованиям, которые предъявляются к нему в процессе развития. Внешние потребности превращают заложенные ресурсы тех или иных церебральных систем в актуальные, определяют характер их онтогенеза. Из этого утверждения напрашивается вывод, что фонематическое восприятие позволяет ребенку различать речевые звуки вокруг. Но очевидно, что прежде чем стать звеном речевого звукоразличения, оно должно на первых этапах развития сформироваться и закрепиться как тональное звукоразличение; звуковая дифференцировка бытовых и природных шумов, голоса человека; наконец, восприятие просодики маминой речи в различных ситуациях. Другими словами, факторогенез фонематического слуха до его локализации в левом полушарии должен быть максимально обеспечен правополушарными компонентами, всесторонними контактами с миром, где все имеет свое название, и введение в действие механизма межполушарного переноса. Как показывают исследования, именно дефицит, недостаточная сформированность последнего может приводить к грубейшим задержкам речевого развития. Ведущим по развитию фонематического слуха левое полушарие становится к 2–3 годам. Это так называемый период адаптации к речи. Она проявляется в том, что усиливаются активирующие влияния на левое полушарие при выполнении ребенком вербальных задач.

Фактор фонематического анализа и синтеза в детстве играет базовую роль для сформированности практически всех психических процессов и даже поведения.

У ребенка с недоразвитием функций фонематического восприятия и слуха часто встречаются проблемы в общении со взрослыми, сверстниками, так как нарушается саморегуляция поведения.

Причина – в недоразвитии регулирующей функции речи. Формирование данной функции приводит к возникновению у ребенка способности подчинять свои действия речевой инструкции взрослого. При ее недоразвитии действия ребенка отличаются импульсивностью, инструкция взрослого мало организует его действия, поведение, ребенок легко отвлекается, не замечает своих ошибок; снижается контроль за ходом собственной деятельности. Речь не становится организатором и конструирующим фактором деятельности ребенка.

Ребенок с выраженными нарушениями фонематического слуха часто жалуется, что педагог говорит слишком быстро, а в группе или классе всегда для него шумно. Взрослый, в свою очередь, помимо глобальной безграмотности (в школе) отмечает, что приходится по нескольку раз звать ребенка, прежде чем он отреагирует и поймет, что от него хотят. При более грубых нарушениях такого ребенка легко узнать по тому, что на первую же вашу просьбу повторить несколько слов или задание, которое вы ему дали, он, с напряжением, спросит: «Как? Еще раз повторите».

Характерно, что эти дети, воспринимая чужую речь как в чем-то незнакомую, иностранную, не «слышат» и свою собственную. Для такого ребенка близкие по

звучанию слова – крыса, крыша – могут звучать одинаково. Все это приводит к снижению смыслового понимания речи.

На этом фоне снижается контроль над собственной речью. В ней наблюдается обилие латеральных парафазий, «опускание» окончаний, затруднения в постановке ударений, чтение таких детей монотонное, не дифференцировано в соответствии со знаками препинания. В связи с этим затруднено понимание и запоминание прочитанного предложения, текста.

Наиболее грубо при недоразвитии фонематического слуха страдает письмо, которое находится в прямой зависимости от него. Работы такого ученика отмечены разнообразными ошибками: замены по твердости-мягкости, глухости-звонкости. Имеет место тенденция к размытости границы слова. Достаточно часты пропуски букв, особенно в конце слова.

Дефицит фонематического слуха вредно сказывается на эффективности любого учебного предмета; ведь, например, успешность на уроке математики не в последнюю очередь зависит от того, что ребенок на уровне звуко различения дифференцирует близкие по звучанию слова-термины («шестнадцать» и «шестьдесят»).

Все эти трудности при отсутствии специальных коррекционных мероприятий приводят к деформации и снижению развития практически всех функциональных звеньев речевой деятельности. Особенно процессов номинации, обобщения и способности разворачивать программу собственного речевого высказывания. Что вторично приводит к интеллектуальной недостаточности и искажению процессов коммуникации, нарушению психического развития ребенка в целом.

Конечно, с возрастом у детей с недоразвитием фонематических процессов происходит некоторая компенсация указанных дефектов. Однако при условии эмоционально насыщенной ситуации они снова продемонстрируют массу грамматических ошибок, латеральных парафазий и контаминаций в спонтанной речи.

Опыт практической работы показывает, что эффективность коррекционных мероприятий на прямую связана с возрастом ребенка. До 7 лет активное развитие его мозга имеет огромный корригирующий потенциал в процессе психолого-педагогического сопровождения. По мере взросления эта способность угасает: критической линией является 9-летний возраст. К этому этапу по всем нейропсихологическим законам мозг принципиально завершает свое активное развитие. Его функциональные связи становятся более жесткими и малоподвижными.

Важно и то, что энергия мозга в каждый отдельный период онтогенеза конечна; более того, в ходе развития ребенка она ситуативно направлена в достаточно узкое русло. Если задача, предлагаемая ребенку, входит в противоречие с актуальной для его мозга ситуацией или просто опережает ее, происходит энергетическое и информационное обкрадывание. Негативно это сказывается именно на тех процессах, которые в данный конкретный период особенно активно развиваются.

Именно до 7-летнего возраста сенситивный период в развитии речи ребенка, также энергично может происходить коррекция речи при ее недоразвитии.

Исследователи (Р.Е. Левина, Г.А. Каше и др.) указывают, что при комплексном подходе к восстановлению речи ведущее место следует отдать формированию фонематического восприятия на первоначальных этапах, а затем развитию фонематического слуха и звукового анализа. Такая тактика коррекционной работы положительно влияет на формирование всей фонетической системы, в том числе слоговой структуры слов. С помощью выработки артикуляционных навыков можно добиться незначительного эффекта, притом временного. Стойкое исправление произношения может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематических процессов. Впоследствии это оказывает положительное влияние и на освоение письма.

Несомненная связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического слуха дети лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, предлоги при стечении согласных и т.д.

Профессор Р.Е. Левина писала: «При выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей необходимо ориентироваться на узловые образования, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов». Таким узловым образованием в системе коррекции ОНР и преодоления других речевых нарушений является фонематическое восприятие и в дальнейшем звуковой анализ. «Формирование узловых образований, – отмечает Р.Е. Левина, – позволяет с наибольшей экономией и целесообразностью достигать педагогического эффекта».

Представляется, что во главу угла при выстраивании перспектив коррекционной работы должен быть поставлен вопрос о понимании коррекционным педагогом приоритетного значения функции фонематического восприятия и слуха. Целесообразнее всего начинать коррекционное воздействие именно с развития данных процессов.

Библиографический список

1. Левина Р.Е. Хохлова Н.А. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Академический проект, 2012. – 512 с.

Электронное издание

ОТКРЫТЫЙ МИР: ОБЪЕДИНЯЕМ УСИЛИЯ

Материалы всероссийской научно-практической конференции
(07–08 ноября 2019 г., г. Пермь, Россия)

Редакционная коллегия:

Ворошнина Ольга Руховна
Коломийченко Людмила Владимировна

Материалы публикуются в авторской редакции

ИБ № 26/20

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115,
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Минимальные системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь